

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JONNHY OLIVER NEGRÃO MONTEIRO DA COSTA

FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPA: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Belém/PA
2026

JONNHY OLIVER NEGRÃO MONTEIRO DA COSTA

FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPA: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Praticas educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Selma Costa Pena

Belém/PA
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837f Costa, Jonnhy Oliver Negrão Monteiro da.
Formação docente do professor de Educação Física da UFPA : trajetórias e processos identitários no Estágio Curricular Supervisionado / Jonnhy Oliver Negrão Monteiro da Costa. — 2026.
xii, 111 f.

Orientador(a): Profª. Dra. Selma Costa Pena
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2026.

1. Formação docente. 2. Educação Física. 3. Estágio Curricular Supervisionado. 4. Identidade docente. I. Título.

CDD 370

JONNHY OLIVER NEGRÃO MONTEIRO DA COSTA

FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPA: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação
Linha de pesquisa: Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Praticas educacionais
Orientadora: Profa. Dra. Selma Costa Pena

Data da defesa: 03/02/2026

Banca Examinadora:

Profa. Dra Selma Costa Pena
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
do Pará (PPGED/ UFPA)

Prof. Dr. Renan Santos Furtado (Avaliador Interno)
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
do Pará (PPGED/ UFPA)

Prof. Dr. Mesaque Silva Correia
(Avaliador Externo)
Programa de Mestrado Profissional
em Educação Física em Rede
Nacional (PROEF) da Universidade
Estadual do Piauí (UESPI/UNESP)

Dedico este trabalho à Educação e à Ciência — expressões mais altas do esforço humano por compreender e transformar o mundo.

Agradecimentos

À Educação, à Ciência e à Universidade Pública, instituições históricas do pensamento, que sustentam o exercício da razão crítica, da dúvida metódica e da transformação social. Esta pesquisa nasce da convicção de que o conhecimento não é apenas produção técnica, mas um gesto ético, político e humano, capaz de imprimir sentidos duradouros às formas de compreender e habitar o mundo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), pelo acolhimento a um percurso formativo pautado pelo rigor intelectual, pela densidade teórica e pela docência compreendida como prática reflexiva e responsabilidade pública, em diálogo com as complexidades do contexto amazônico e da universidade pública brasileira.

Ao curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA, espaço formativo no qual se entrecruzam experiências, inquietações e aprendizagens que constituem o horizonte a partir do qual esta dissertação se estrutura e ganha sentido.

Aos interlocutores da pesquisa, que confiaram suas trajetórias, memórias e reflexões, permitindo que suas experiências se convertessem em matéria de reflexão acadêmica. Suas narrativas conferem densidade empírica e espessura humana a este estudo, ao revelar os múltiplos modos de tornar-se professor.

À minha família, cuja trajetória se inscreve na valorização da educação, da formação intelectual e da responsabilidade com o conhecimento, oferecendo as condições materiais e simbólicas que sustentaram este percurso acadêmico. À minha mãe, em especial, pela presença constante e pelo apoio firme ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de mestrado, especialmente Natália Dias e Fagner Medeiros, pelas interlocuções qualificadas, pelas trocas intelectuais consistentes e pela convivência que tornou o percurso acadêmico não apenas possível, mas intelectualmente fecundo.

Ao meu cachorro Spike, presença discreta e constante durante as longas jornadas de escrita, cuja companhia silenciosa contribuiu para o equilíbrio necessário ao trabalho intelectual.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro que viabilizou a dedicação a esta pesquisa, reafirmando a centralidade das políticas públicas de fomento à ciência e à pós-graduação para o desenvolvimento intelectual do país.

Por fim, à própria experiência da pesquisa, que reafirmou que formar-se professor é também formar-se sujeito — em um processo contínuo de deslocamentos, aprendizagens e elaboração crítica. Que esta dissertação seja lida como um exercício de pensamento rigoroso e como um compromisso com a educação pública e com a produção de conhecimento socialmente referenciado.

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de investigação a formação docente do professor de Educação Física, com ênfase nas experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) por estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA). Parte-se da compreensão de que a formação docente se constitui como um processo histórico, social e identitário, no qual trajetórias pessoais, memórias escolares e experiências formativas desempenham papel central na constituição do sujeito professor. A problemática da pesquisa se expressa na seguinte questão: de que maneira os estudantes do curso de Educação Física da UFPA se percebem como futuros professores e como constroem sua identidade docente, a partir de suas percepções acerca das contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial? Diante disso, o objetivo geral consistiu em investigar como os licenciandos em Educação Física da UFPA se percebem como futuros professores, analisando suas concepções sobre as contribuições do ECS para a formação docente e para a constituição de sua identidade profissional. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva da pesquisa narrativa, tendo a entrevista narrativa e o diário de registro elaborado pelo pesquisador durante as entrevistas como principais procedimentos de produção de dados. Participaram do estudo estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA, campus Guamá. A análise das narrativas foi conduzida a partir da abordagem compreensivo-interpretativa, organizada em três eixos analíticos: a constituição do sujeito docente a partir das memórias escolares; o Estágio Curricular Supervisionado como espaço de formação e de produção de sentidos sobre o ensinar; e as projeções identitárias e profissionais dos futuros professores. Os resultados evidenciam que as experiências vividas na Educação Básica exercem influência significativa tanto na escolha profissional quanto nos sentidos atribuídos à docência; que o ECS se configura como um espaço privilegiado de mediação entre teoria e prática, possibilitando aprendizagens situadas, reflexões críticas e processos de reconfiguração da concepção de ensino; e que o estágio contribui de maneira decisiva para a construção da identidade docente, ao tensionar expectativas, revelar os desafios da escola pública e favorecer o reconhecimento de si como professor de Educação Física. Conclui-se que o Estágio Curricular Supervisionado ocupa lugar central na formação inicial, constituindo-se como um território formativo complexo, no qual se articulam experiência, narrativa, reflexão crítica e construção identitária, reafirmando sua relevância para a formação de professores comprometidos com a educação pública e com a realidade social amazônica.

Palavras-Chave: Formação docente; Educação Física; Estágio Curricular Supervisionado; Identidade docente.

ABSTRACT

This dissertation investigates the teacher education of Physical Education teachers, with an emphasis on the experiences lived during the Supervised Curricular Internship (SCI) by undergraduate students enrolled in the Physical Education Teacher Education Program at the Federal University of Pará (UFPA). The study is grounded on the understanding that teacher education constitutes a historical, social, and identity-related process, in which personal trajectories, school memories, and formative experiences play a central role in shaping the teaching subject. The research problem is expressed in the following question: in what ways do UFPA Physical Education students perceive themselves as future teachers and how do they construct their teaching identity based on their perceptions of the contributions of the Supervised Curricular Internship to initial teacher education? Thus, the general objective of this study was to investigate how Physical Education undergraduates at UFPA perceive themselves as future teachers, analyzing their conceptions regarding the contributions of the SCI to teacher education and to the constitution of their professional identity. Methodologically, this is a qualitative study grounded in the narrative research perspective, using narrative interviews and a researcher's reflective journal produced during the interviews as the main data production procedures. Participants were graduating students from the Physical Education Teacher Education Program at UFPA, Guamá campus. The narrative analysis was conducted through a comprehensive-interpretive approach, organized into three analytical axes: the constitution of the teaching subject through school memories; the Supervised Curricular Internship as a space for education and for the production of meanings about teaching; and the identity and professional projections of future teachers. The results indicate that experiences lived in Basic Education significantly influence both professional choice and the meanings attributed to teaching; that the SCI constitutes a privileged space for mediating theory and practice, enabling situated learning, critical reflection, and processes of reconfiguring conceptions of teaching; and that the internship contributes decisively to the construction of teaching identity by challenging expectations, revealing the challenges of public schooling, and fostering self-recognition as a Physical Education teacher. It is concluded that the Supervised Curricular Internship occupies a central place in initial teacher education, constituting a complex formative territory in which experience, narrative, critical reflection, and identity construction are articulated, reaffirming its relevance for the education of teachers committed to public education and to the social reality of the Amazon region.

Keywords: Teacher education; Physical Education; Supervised Curricular Internship; Teaching identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eixos Analíticos da Análise Compreensiva-Interpretativa 47

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

EB	Educação Básica
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EF	Educação Física
ICED	Instituto de Ciências da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do curso
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO 13
1.1 Apresentação e Contextualização do Objeto de Estudo 13
1.2 Trajetória Formativa e Experiências Pessoais 13
1.3 A Formação em Educação Física e o Estágio Curricular Supervisionado .. 19
1.4 Problematização e Fundamentação Teórica do Estudo 21
1.5 Questão de Pesquisa e Objetivos 27
1.6 Estrutura da Dissertação 28

SEÇÃO 2 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO 31
2.1 A pesquisa narrativa como opção metodológica do estudo 32
2.2 A Entrevista Narrativa no Contexto da Formação Docente 35
2.3 A Entrevista Narrativa e a sua Relação com o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) 37
2.4 Reflexão Crítica: a Entrevista Narrativa como Catalisadora da Formação Docente 38
2.5 Contexto empírico da pesquisa: curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA, campus Guamá. 39
2.6 Instrumentos, estratégias e processos utilizados na produção dos dados da pesquisa. 42
2.7 Futuros professores - Os interlocutores da pesquisa 44
2.8 Análise e Tratamento dos Dados 45

SEÇÃO 3 - FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: HISTÓRIA, CURRÍCULO E IDENTIDADES PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 53
3.1 O tornar-se professor de Educação Física 53
3.2 O Currículo na Formação de Professores de Educação Física 58
3.3 O Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de formação de professores de Educação Física 58

SEÇÃO 4 - ANÁLISES E DISCUSSÃO: INFLUXOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPA 68
4.1 EIXO 1 – A constituição do sujeito docente a partir das memórias escolares 68
4.2 EIXO 2 – O Estágio Curricular Supervisionado como espaço formativo e de Experiência 84
4.2.1 O ECS como território de aprendizagens situadas 86
4.2.2 Desafios, descobertas e vínculos afetivos na escola 93
4.3 EIXO 3 – Identidade e perspectivas docentes 97

SEÇÃO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS 105

SEÇÃO 6 - REFERÊNCIAS 108

APÊNDICES 116
ANEXOS 120

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação e Contextualização do Objeto de Estudo

Este estudo tem como objeto de investigação a formação docente do professor de Educação Física (EF), com um olhar especial sobre as experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional e identitário dos licenciandos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA). A escolha desse tema não surgiu de forma aleatória, mas está profundamente ligada à minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, que me levou a refletir sobre os desafios e transformações na formação docente.

Quando começamos a refletir sobre a carreira profissional que desejamos seguir, especialmente em momentos decisivos, como um processo seletivo para o ingresso em uma graduação, é comum recorrermos a memórias de infância, adolescência, influências de pessoas, situações específicas e outras experiências que nos ajudam a entender nossas paixões e valores. Essas memórias, as referências que elas trazem, os saberes construídos ao longo do tempo, influenciam e, às vezes, consolidam nossas escolhas. Ao pensar na infância e adolescência, por exemplo, diversas influências de valores e conhecimentos são internalizadas. Esses saberes, segundo Silva (2000, p. 30), "vão se transformando em estruturas de pensar e agir. São saberes que se tornam crenças, ou seja, adquirem uma base de confiança, e acabam por influenciar ou determinar as decisões e ações dos indivíduos". No meu caso, a decisão de lecionar, de tornar-me professor, surgiu de maneira clara e precoce, embora a trajetória até a formação em licenciatura em EF tenha sido marcada por dúvidas, incertezas e, principalmente, por descobertas[1].

1.2 Trajetória Formativa e Experiências Pessoais

[1] Para elaborar a introdução desta dissertação, optamos por usar verbos na primeira pessoa do singular inicialmente, reconhecendo que o processo de formação e atuação docente, embora ocorra em um contexto coletivo, é também uma parte da trajetória pessoal do pesquisador, em seguida, utilizamos verbos na primeira pessoa do plural, refletindo o entendimento de que esta pesquisa foi realizada em colaboração com a orientadora e os interlocutores da investigação, com quem compartilho discussões teóricas.

Durante meus anos no Ensino Fundamental, fui profundamente fascinado pelo trabalho dos professores em sala de aula. Observava com admiração suas posturas diante dos estudantes, o respeito que demonstravam e o que recebiam em troca. Tive o privilégio de estudar em uma escola que, apesar de seu rigor disciplinar, não adotava o autoritarismo ou a rigidez, mas sim valorizava a organização e a qualidade da prática pedagógica. Essa instituição me proporcionou ensinamentos que levarei para toda a vida, como o respeito, a ética e a cidadania.

Sempre gostei de interagir com meus professores, inclusive ajudando colegas que enfrentavam dificuldades em algumas disciplinas. No entanto, devo admitir que minha maior dificuldade estava na EF. Não era uma atividade de meu interesse, e eu a via como de pouca relevância. As aulas eram, em sua maioria, práticas, focadas nos aspectos procedimentais[2], nos movimentos, fundamentos, técnicas e táticas, quase sempre centradas no futebol e no futsal, com alguma variação para o voleibol e a natação.

Acreditava que essa realidade mudaria no Ensino Médio, ao ingressar em uma nova escola. No entanto, a nova fase da minha vida escolar revelou-se bastante similar à anterior, apesar de a nova instituição ser menos rígida em relação às normas. Embora os espaços da sala de aula, da biblioteca e dos laboratórios fossem os meus preferidos, os ambientes destinados à EF continuavam sendo evitados por mim. Em grande parte do tempo, éramos deixados sem acompanhamento efetivo do professor, de modo que a participação só se tornava “obrigatória” quando havia alguma atividade avaliativa. Esse contexto reforçava a percepção de que a disciplina ocupava um lugar marginal no currículo escolar, pouco valorizada tanto pelos alunos quanto, em certa medida, pela própria prática docente naquele momento, e em muitos casos pela gestão escolar.

[2] A Educação Física Escolar, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e posteriormente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organiza seus conteúdos a partir de três dimensões de aprendizagem. A dimensão conceitual corresponde ao *“saber sobre”* (história, regras, conceitos e conhecimentos teóricos); a dimensão procedimental refere-se ao *“saber fazer”* (movimentos, fundamentos, técnicas e táticas); e a dimensão atitudinal contempla o *“saber ser”* (valores, atitudes, respeito, cooperação e solidariedade). Essas dimensões devem ser trabalhadas de forma integrada, buscando superar a visão reducionista da disciplina como mero espaço de prática motora (Silva *et al.*, 2022).

Mas qual seria a razão para essa minha aversão? Para responder, preciso contar um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional como professor. No último ano do ensino médio, já tinha a certeza de que queria ser docente. Eu me via lecionando em sala de aula no futuro e já não cogitava outra profissão. Sentia prazer em ajudar meus irmãos e colegas com as lições escolares, o que me proporcionava uma grande satisfação e confirmava a escolha de seguir essa carreira. Hoje, tenho total compreensão que essa é apenas uma das muitas facetas do que significa ser um docente.

Minha primeira graduação foi em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). As aulas aconteciam no campus I (em Belém/PA), voltado para o curso de Pedagogia e outras licenciaturas. No entanto, algumas disciplinas corporais eram ministradas no campus III, no Centro de Ciências Biológicas e Saúde (CCBS) da UEPA. Confesso que, no primeiro dia, fiquei um pouco resistente, mas, ao chegar lá, fui tomado por um encantamento pelo espaço: as quadras de esportes, o parque aquático, as salas de aula e os equipamentos para atividades corporais, a biblioteca, o laboratório de anatomia. Fiquei me questionando: “Por que eles têm tudo isso aqui, na formação inicial, enquanto nas escolas as atividades eram tão limitadas? Por que, nas aulas de EF, as meninas eram divididas para atividades mais “femininas” e delicadas, enquanto os meninos faziam, quase exclusivamente, futebol ou futsal?" Perguntei-me também: "Para que tanta infraestrutura, se, no fim das contas, as aulas nas escolas eram tão simples e sem recursos? ”

Estudei em duas escolas diferentes ao longo da vida, e em ambas, as aulas de EF eram bem semelhantes[3]. Concluí as disciplinas corporais nesse campus e, ao sair de lá, senti o desejo de fazer um curso de EF para entender melhor minhas dúvidas. Além disso, foi nesse momento que começou a nascer em mim uma curiosidade pela área e pela sua importância dentro das licenciaturas.

[3] Na primeira escola, as práticas se restringiam, quase sempre, ao futsal e ao futebol para os meninos, com alguma variação para o voleibol e a natação com ambos aos gêneros. Eventualmente, também eram propostas atividades de jogos como xadrez e até mesmo uma introdução à esgrima, mas de modo pontual e pouco aprofundado. Já na segunda escola, a rotina seguia um padrão parecido, priorizando o futsal, com algumas aulas de voleibol e, para as meninas, atividades como a queimada, geralmente tratada como uma prática mais ‘leve’ e diferenciada das modalidades oferecidas aos meninos.

Ao concluir minha graduação em Licenciatura em Pedagogia, tive o privilégio de lecionar por dois anos em uma escola pública estadual no município de Cachoeira do Arari, na ilha do Marajó (Pará). Apesar de amar estar em sala de aula e, como um professor-pedagogo jovem e cheio de vontade de trabalhar, me dedicar ao máximo, algo ainda me incomodava ao observar as aulas de EF. Via meus alunos correndo pela quadra, sob o sol forte, atrás de uma bola, em aulas de futsal.

Como aprendi a valorizar a ética desde cedo, nunca critiquei ou questionei os colegas de profissão, mas percebia que os métodos de ensino, pouco alterados ao longo do tempo, continuavam a se repetir. Observava a EF da mesma forma que a vivenciei no passado, quando ainda estudante da Educação Básica (EB), e me dava conta de que, embora apreciasse assistir a partidas de futebol e futsal, eu pessoalmente não gostava de praticá-los. Isso gerava em mim uma aversão à disciplina, especialmente por ter sido forçado a participar dessas atividades durante minha própria trajetória escolar, como se essa fosse a única opção nas aulas. Essa percepção encontra respaldo nos estudos que discutem o abandono do trabalho docente, entendido como um desinvestimento pedagógico que se manifesta na repetição de práticas tradicionais e na ausência de inovação, contribuindo para o esvaziamento da EF na cultura escolar (González *et al*., 2013; Pich; Schaeffer; Carvalho, 2013).

Ao observar meus alunos, percebi que muitos deles também não se sentiam à vontade. Alguns preferiam ficar sentados à sombra, aguardando a vez de jogar, com receio de serem penalizados caso se ausentassem da quadra. Eu os via, assim como eu no passado, tentando evitar o desconforto causado por práticas tradicionais de ensino em EF, que frequentemente privilegiam a competição e o desempenho em detrimento das preferências, ritmos e aptidões individuais de cada estudante.

Aos poucos fui compreendo que EF na qualidade de disciplina não é ruim ou desnecessária, como eu acreditara durante anos, mas sim a concepção da disciplina como “a hora da prática” que influencia as metodologias adotadas. Por muito tempo, as aulas se concentraram quase que exclusivamente no futebol, o esporte mais popular do Brasil, sem considerar que nem todos os estudantes têm interesse por essa prática. Isso revela uma visão limitada da EF escolar, refletindo diretamente nas concepções sobre essa

área de estudo e nas estratégias pedagógicas utilizadas. A questão, portanto, não reside apenas na escolha dos métodos, mas na forma como a EF é compreendida e ensinada. É possível expandir essa abordagem, incorporando outros esportes, diversificando as atividades e incluindo aulas teóricas que abordem temas como saúde, história e valores, como respeito e inclusão, que são igualmente fundamentais no desenvolvimento integral do aluno. Como destacam Campos *et al.* (2015), a EF Escolar faz parte do currículo educacional, atuando na formação do aluno que, muitas vezes, lida com diversos desafios sociais, e é um campo em que muitos professores se sentem insatisfeitos com sua prática profissional

É importante destacar que não estou criticando o futebol ou o futsal como conteúdos na EF, pois os considero de grande relevância. No entanto, o modo quase exclusivo como são abordados na dimensão procedimental sempre me incomodou. É fundamental, e deve-se analisar esses esportes — assim como outros — em todas as suas dimensões: conceituais (conceitos, história, regras), atitudinais (respeito, cooperação, solidariedade etc.), tratando cada uma com a mesma importância. Isso me remete à ideia de Borsari (1989), quando sugere que o futebol pode ser utilizado como uma referência nas aulas de EF. Não no sentido de ocupar um espaço maior em relação a outras atividades, mas como uma oportunidade de contribuir para que os alunos, independentemente de suas habilidades, alcancem autonomia e desenvolvam sua cidadania. O ensino de um esporte tão representativo no país pode abrir portas para diferentes aprendizagens, envolvendo todos os alunos na busca pelo bem-estar coletivo.

Aos professores de EF cabe uma responsabilidade que vai além de ensinar a chutar ou simplesmente entregar uma bola, considerando que o esvaziamento pedagógico de algumas práticas pode estar relacionado a processos mais amplos de desinvestimento, para além da vontade individual do docente. Eles poderiam planejar e executar aulas marcadas por ações pedagógicas criativas e inteligentes, proporcionando aprendizagens significativas e promovendo oportunidades de convivência, respeito e colaboração. Aulas assim não só ensinam a modalidade esportiva em questão, mas também contribuem para a formação de cidadãos pautados por valores morais, essenciais para a educação de nossos alunos (Darido, 2007).

Retomando minhas memórias, em 2018, decidi prestar vestibular novamente e, no ano seguinte, iniciei o curso de Licenciatura em EF, uma área que já despertava meu interesse há algum tempo, sempre lembrando que durante o período escolar, essa disciplina representou para mim um grande desafio, quase como um "calcanhar de Aquiles". Ao ingressar no curso de Licenciatura em EF na Universidade Federal do Pará (UFPA/Belém), sabia que enfrentaria um novo desafio. Naquela época, estava concluindo o curso de Letras (em outra instituição), após já ter finalizado Pedagogia, ambos focados nas ciências humanas. Agora, embarcava em uma formação que, embora mantivesse vínculos com as humanidades (considerando ser uma licenciatura), também integrava conteúdos das ciências da saúde. Era uma jornada repleta de descobertas e aprendizados, que enriqueceriam minha trajetória pessoal e profissional.

A cada período letivo percorrido, percebia que a EF, tal como era abordada no meu tempo escolar — centrada em um modelo tecnicista, focado no ensino de técnicas, habilidades e padrões de movimento de forma sistemática e padronizada, priorizando eficiência, produtividade e resultados quantificáveis, muitas vezes restritos ao desempenho físico e à aptidão corporal — não se encaixava mais nos marcos legais e nas teorias atuais. As concepções tradicionais que sustentavam as metodologias dessa disciplina estavam sendo superadas, refletindo uma visão mais ampla e integrada, que vai além da simples performance e enfatiza o desenvolvimento humano de maneira holística. Contudo, a persistência de práticas pedagógicas centradas nesse modelo, mesmo após a consolidação de novos referenciais acadêmicos e políticos para a EF, revela um paradoxo que não pode ser explicado apenas pela suposta falta de compromisso docente. Conforme destacam Machado *et al.* (2010), trata-se de um fenômeno de desinvestimento pedagógico, no qual as aulas, muitas vezes reduzidas ao chamado “rola-bola” ou à “não-aula”, expressam não apenas escolhas individuais, mas também a influência de uma cultura escolar que tende a esvaziar o estatuto curricular da disciplina. Assim, a escola, ao não reconhecer plenamente a especificidade dos saberes da EF, reforça práticas esvaziadas de intencionalidade pedagógica, contribuindo para a permanência de metodologias tradicionais (Caparroz; Bracht, 2007; Machado *et al*., 2010). Nesse sentido, o fosso existente entre a produção de

conhecimento da área e sua efetiva materialização no cotidiano escolar torna-se um ponto crucial para compreender os limites e desafios da disciplina no presente.

Durante a formação inicial, discutíamos frequentemente temas como doenças do corpo e da mente, a importância de ensinar esportes além do futebol, o respeito e o profissionalismo do professor de EF, e os conteúdos abordados em suas três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal). Além disso, refletíamos sobre os desafios enfrentados no ensino público, entre outros assuntos que nos instigavam como graduandos. A cada novo aprendizado, me maravilhava ainda mais com essa visão ampla de EF e lamentava não ter tido acesso a esse tipo de conhecimento no meu tempo escolar. No entanto, havia ainda algo que me incomodava.

1.3 A Formação em Educação Física e o Estágio Curricular Supervisionado

No Brasil, a EF se divide em dois cursos distintos: licenciatura e bacharelado. Na UFPA, o curso é de Licenciatura e tem como principal objetivo formar professores para atuar no ambiente escolar — objetivo este claramente expressado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que define a licenciatura como uma formação voltada para a docência na EF, mas que também reconhece e valoriza a possibilidade de atuação em espaços educativos não escolares, como clubes, centros comunitários, projetos sociais e outros (UFPA, 2012). Isso se reflete na própria organização curricular, que contempla tanto disciplinas de natureza didático-pedagógica como componentes práticos, teóricos e culturais ligados à cultura corporal, ao movimento e às práticas corporais em diferentes contextos profissionais de intervenção ampliando as possibilidades de intervenção profissional. No entanto, muitos colegas ainda enxergavam o curso sob a ótica do bacharelado, voltado para espaços não escolares. Para a maioria, a identidade profissional do licenciado era pouco definida. Esse tema já havia sido debatido em sala de aula, e, em uma conversa particular, um professor mencionou que, ao iniciarem o primeiro ECS no Ensino Fundamental — ou seja, em escolas —, muitos colegas, ainda com uma perspectiva direcionada à EF bacharelado passariam a se reconhecer como futuros professores ou, pelo menos, a refletir sobre essa escolha profissional.

Isso porque o ECS tem como objetivo principal “levar os alunos a uma análise das realidades sobre as quais atuarão, e também servir como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos” (Pimenta, 1995, p. 65). Essa perspectiva também é reforçada no PPC do curso, ao afirmar que o estágio deve proporcionar aos licenciandos a articulação entre os saberes teóricos e as práticas pedagógicas, favorecendo a compreensão das demandas da escola e, ao mesmo tempo, das múltiplas dimensões do campo profissional da EF (UFPA, 2012). Desse modo, o ECS não apenas reafirma o compromisso da licenciatura com a formação docente, como se configura como um espaço privilegiado para que os futuros professores construam e ressignifiquem sua identidade profissional, entendendo que sua atuação, embora centralmente vinculada à escola, pode dialogar criticamente com outros espaços educativos e sociais.

Foi no contexto do ECS que essa diferenciação entre licenciatura e bacharelado se tornou ainda mais evidente para mim, não apenas pelas discussões acadêmicas, mas, sobretudo, pela experiência concreta vivida nas escolas e pelas reações dos meus colegas. Esse processo me proporcionou um amadurecimento significativo, pois, até então, eu também carregava algumas dúvidas e incertezas sobre minha identidade profissional na EF. Estar inserido no ambiente escolar, planejando, executando e refletindo sobre as aulas, colocou me diante da real dimensão do que significa ser professor de EF. Ao vivenciar o cotidiano escolar, pude compreender, de forma muito mais clara, que a licenciatura não é apenas uma formalidade acadêmica, mas uma escolha profissional que exige compromisso com os processos educativos, com a formação cidadã dos alunos e com as práticas pedagógicas que dialogam com as realidades sociais.

O ECS, portanto, desempenhou um papel essencial na minha formação, funcionando como uma espécie de divisor de águas no meu percurso. Foi nele que passei a me reconhecer mais como futuro professor, e não mais como alguém que, talvez, buscava na EF apenas uma aproximação com práticas corporais ou com espaços não escolares. Essa experiência foi determinante não apenas para confirmar minha escolha profissional, mas também para compreender o quão complexo, desafiador e, ao mesmo tempo, transformador é o trabalho docente. Dada essa relevância, compreendo que o estágio merece

uma análise mais minuciosa, especialmente no que diz respeito às suas contribuições para minha própria construção como professor de EF — alguém que, a partir desse processo, começou a se perceber, se posicionar e se projetar profissionalmente a partir do lugar da docência.

1.4 Problematização e Fundamentação Teórica do Estudo

No contexto do Ensino Superior, como destacam Pimenta e Lima (2012), o estágio representa uma oportunidade única para a formação docente, funcionando como um espaço de convergência entre teoria e prática, promovendo a construção da identidade do professor. Nesse processo, os futuros professores articulam os conhecimentos acadêmicos com as experiências vividas na sala de aula, refletindo criticamente sobre sua prática pedagógica e consolidando sua formação enquanto docentes. Para Carvalho Filho e Brasileiro (2020), o ECS é fundamental na formação inicial dos futuros profissionais, pois estabelece uma conexão direta com as práticas do campo de trabalho nas diversas áreas do conhecimento.

Ao ingressar na realidade do ensino escolar, especialmente no contexto da escola pública, que é o foco deste estudo, os estagiários frequentemente se deparam com um cenário distinto daquele inicialmente esperado. A infraestrutura dessas instituições, muitas vezes, é limitada, com espaços inadequados para atividades físicas, materiais insuficientes ou desatualizados, além de outros desafios estruturais que impactam diretamente o desenvolvimento das aulas. Contudo, percebi que as dificuldades não se limitam apenas às condições físicas ou materiais. Existe, de forma bastante evidente, uma concepção de prática pedagógica marcada pelo automatismo, na qual o ensinar muitas vezes se resume ao fazer, sem que haja um movimento reflexivo sobre esse fazer.

Essa constatação me levou a refletir sobre aquilo que Franco (2008) tão bem discute ao afirmar que o estágio, quando esvaziado de sua dimensão crítica, se transforma em uma atividade meramente operacional, onde se executa, mas pouco se pensa sobre *o que*, *como* e *por que* se faz. Percebi, nas minhas experiências, que isso não ocorria apenas com alguns professores regentes, mas também, em determinados momentos, comigo e com meus colegas, que, ao tentar lidar com os desafios concretos da escola, acabávamos priorizando a

execução da aula em detrimento da reflexão mais aprofundada sobre as intencionalidades, os sentidos e os impactos das nossas práticas. Compreendo essas práticas como experiências formativas atravessadas por tensões entre a ação imediata e a necessidade de reflexão crítica, reconhecendo que não são neutras, mas permeadas por intencionalidades e significados pedagógicos. Tal compreensão é fortalecida pelas reflexões de Franco (2008) e pelas contribuições de Correia (2019), que entendem o estágio supervisionado como lugar de fala do licenciando e de construção de sentidos sobre a docência, o que possibilita ressignificar as experiências vividas a partir do diálogo entre referenciais teóricos e processos coletivos de formação docente.

Além disso, as condições socioeconômicas dos alunos têm um impacto direto na dinâmica das aulas, afetando a motivação, o engajamento e a participação nas atividades propostas. Diante desse cenário, compreendi que ser professor vai muito além de dominar conteúdos ou de aplicar atividades — é, sobretudo, um exercício constante de pensar sobre o fazer, de questionar práticas naturalizadas e de construir intervenções pedagógicas que dialoguem com as realidades, os interesses e as necessidades dos sujeitos que estão na escola.

Diante dessa realidade, os estagiários precisam se reinventar constantemente, uma vez que a formação adquirida na universidade nem sempre dialoga de forma imediata com a complexidade do ambiente escolar. Essa constatação, que inicialmente parecia apenas uma percepção pessoal, pode ser compreendida também como reflexo de um processo formativo que, em alguns aspectos, encontra-se descompassado frente às exigências atuais da docência. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em EF da UFPA, datado de 2012, foi elaborado com base nas orientações então vigentes, mas hoje se mostra defasado em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018 (Brasil, 2018), que ampliam a ênfase na articulação entre teoria e prática, no desenvolvimento de competências críticas e na formação integral do professor. Esse distanciamento normativo contribui para que, muitas vezes, o ECS seja vivido como espaço de enfrentamento e reinvenção, na medida em que os desafios da realidade escolar não encontram respaldo pleno nas orientações formativas recebidas durante a graduação.

Sob esse aspecto, o ECS pode contribuir, favorecendo uma vivência crítica, possibilitando a reflexão, a reavaliação do aprendizado e o ajustamento de metodologias e abordagens de acordo com as condições encontradas. Passei a compreender que, mais do que executar tarefas, o estágio me convocou a pensar constantemente sobre minha própria prática, referente aos sentidos da docência e sobre como transformar os desafios em oportunidades para construir intervenções pedagógicas mais significativas. Essa experiência proporciona uma reconfiguração das expectativas e práticas pedagógicas, enfatizando a importância de compreender e lidar com os desafios do ensino público. Como bem nos alerta Franco (2008), o estágio deve ser entendido como um espaço que articula o fazer e o pensar acerca do fazer, rompendo com lógicas meramente operacionais e assumindo seu papel como elemento central no processo de construção da identidade docente.

Por tais motivos, Gonçalves e Pimenta (1990) concebem o estágio como uma atividade que ocorre na interseção entre teoria e prática, permitindo aos estudantes se aproximarem da realidade em que irão atuar e refletirem sobre ela a partir de uma perspectiva crítica. Esse processo propicia uma atividade teórica que possibilita conhecer e se conectar com o contexto real da prática pedagógica. Assim sendo, para desenvolver um trabalho engajado no ambiente escolar, é imprescindível que o estagiário compreenda, como destacam Pimenta e Lima (2012, p. 141), "a complexidade das práticas institucionais e das ações realizadas nesse contexto", o que permite uma análise crítica e fundamentada das condições de ensino e aprendizagem.

Existem, portanto, inúmeros desafios e limitações que surgem ao refletirmos sobre o papel do professor licenciado em EF, assim como o de professores de outras licenciaturas nas instituições de ensino. Segundo Tarfif (2013), o estágio supervisionado, parte fundamental da formação inicial do professor de Educação Física, deve ser compreendido como um momento crucial no qual os futuros docentes devem se apropriar dos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, em conexão com a realidade do campo de trabalho.

Com base na trajetória que percorri e nos questionamentos que surgiram ao longo desse percurso — tanto como estudante da EB quanto como universitário e agora professor de EF —, este texto de dissertação visa contribuir

para a reflexão crítica sobre o processo de aprender a ser professor de EF, frente à complexidade da aprendizagem dessa docência. Esse processo, por ser contínuo, exige uma análise crítica das bases que sustentam o curso de licenciatura, suas concepções, práticas e trajetórias formativas. Nesse contexto, destaca-se um elemento fundamental dessa formação: o ECS e a percepção que os futuros professores têm sobre esse componente curricular teórico-prático, obrigatório nas Licenciaturas. A escolha desse componente se justifica por acreditarmos e defendermos que o estágio curricular supervisionado é um pilar para a construção docente e, por ser ainda, um objeto de estudo que carece de maior aprofundamento, considerando que historicamente foi conduzido por práticas pedagógicas tecnicistas e organizado de maneira burocrática.

Para promover o diálogo entre Formação Docente e ECS, utilizaremos como ponto de partida narrativas orais de futuros professores de EF, que experienciaram as diferentes fases do Estágio. Tal procedimento sinalizará uma outra forma de pensar e interrogar a realidade da formação docente do professor de EF, mais atenta às diferenças e ao singular, sem, contudo, deixar de articular isso tudo a categorias mais amplas desse campo de estudos. O uso de narrativas, nesse contexto, apresenta-se fundamental para compreender a experiência dos futuros professores tanto quanto ainda estudantes da EB quanto estudantes do ensino superior, no curso de EF.

Desse modo, as narrativas, que serão construídas por meio de entrevistas, serão empregadas metodologicamente com o objetivo de promover o reconhecimento e a reflexão crítica dos estudantes sobre si mesmos, possibilitando uma melhor compreensão de sua identidade como profissionais da educação (Cunha, 1997). Essa compreensão possibilitará a problematização das concepções construídas em torno do campo teórico da formação docente do professor de EF e das múltiplas dimensões que envolvem o Estágio, como parte dessa formação. Esse processo envolve escutar os futuros professores de EF, que iniciam sua trajetória no ambiente escolar durante o ECS, oferecendo novas perspectivas – agora, a de futuros educadores e, dessa forma, analisar as contribuições do estágio para o desenvolvimento das competências e identidades profissionais desses estudantes. Dessa maneira, teoricamente, esta pesquisa se fundamenta em autores que entendem o ECS como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, fundamental no processo de

constituição da identidade docente e na construção de saberes profissionais. Dialogamos, sobretudo, com Franco (2008), que discute a formação docente no contexto do estágio supervisionado e problematiza os riscos de uma prática esvaziada de reflexão, reduzida à mera reprodução de rotinas escolares. Em continuidade e atualização desse debate, Pimenta e Lima (2017) defendem o estágio como um componente estruturante da formação, ao permitir que o licenciando reflita criticamente sobre a docência, articulando os saberes acadêmicos com as experiências do campo escolar. Para esses autores, o estágio só adquire potência formativa quando se configura como espaço de análise crítica da prática, articulando o fazer com o pensar sobre o fazer.

Nessa direção, Pimenta e Lima (2012) compreendem o estágio como eixo estruturante da formação docente, por promover a articulação entre teoria e prática e favorecer a constituição da profissionalidade. Essa dimensão formativa está intrinsecamente ligada aos processos de construção identitária, como destaca Dubar (2006), para quem a identidade profissional do professor não é algo fixo, mas uma construção relacional, biográfica e situada, forjada nos embates entre o instituído e o vivido. Assim, o estágio se apresenta como espaço privilegiado para que o licenciando elabore sentidos para sua inserção profissional, articulando saberes, experiências e pertencimentos ao campo docente.

Nessa mesma direção, Franco (2008) problematiza os riscos de uma concepção tecnicista e esvaziada do estágio, quando este se reduz à mera reprodução de práticas, sem gerar movimento de reflexão e transformação. Para a autora, o estágio só cumpre sua função formativa quando possibilita aos futuros docentes a análise crítica de suas próprias práticas, favorecendo, assim, o pensar sobre o fazer, numa perspectiva de formação emancipada. Do mesmo modo, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) ressaltam que o estágio deve ser compreendido como um espaço de pesquisa sobre a própria prática, no qual os licenciandos, ao refletirem sobre suas experiências, constroem saberes profissionais e desenvolvem sua autonomia intelectual e pedagógica.

Esse movimento de reflexão ganha força quando aliado à abordagem narrativa, que, como destacam Sousa e Cabral (2015), permite aos futuros professores revisitar suas histórias de vida, ressignificar suas experiências formativas e atribuir novos sentidos às suas trajetórias na formação docente.

Nesse mesmo campo, dialogamos também com Passeggi (2011), que compreende a narrativa como um dispositivo formativo capaz de promover aprendizagens sobre si e sobre o próprio processo de tornar-se professor. Da mesma forma, nos apoiamos nas contribuições de Schütze (1992), que sistematiza a entrevista narrativa como um procedimento metodológico rigoroso, capaz de acessar as experiências dos sujeitos por meio de relatos densos, produzidos em contextos de baixa intervenção do pesquisador, favorecendo o surgimento de narrativas autênticas e espontâneas. Complementarmente, os aportes de Jovchelovitch e Bauer (2000) e Souza (2006, 2014) contribuem para a compreensão dos procedimentos técnicos da entrevista narrativa, oferecendo subsídios fundamentais para a organização, condução e análise das narrativas produzidas na pesquisa, reforçando a potência desse método na investigação das experiências formativas e dos processos de construção identitária. Além disso, Nóvoa e Finger (2010) fortalecem essa discussão ao enfatizar que a formação docente é um processo biográfico, relacional e coletivo, no qual as experiências vividas ao longo da trajetória profissional e formativa são centrais na construção da identidade docente. Nesse mesmo horizonte, Josso (2006) contribui com uma compreensão sensível e profunda da trajetória formativa, ressaltando a importância da autobiografia e da reflexão sobre os percursos de vida como elementos constitutivos da identidade e dos saberes profissionais.

Isso se articula diretamente com os aportes de Dubar (2006), que compreende a identidade profissional não como algo dado, fixo ou natural, mas como um processo em constante construção, marcado pelas experiências biográficas, pelos conflitos, pelas aprendizagens e pelas interações sociais. Assim, se reconhecer como professor é também um exercício permanente de construção identitária, no qual as experiências vividas no estágio — tensionadas, analisadas e narradas — desempenham um papel central.

Portanto, este trabalho dialoga com uma tessitura teórica sustentada em diferentes vertentes de reflexão sobre a formação docente. No campo da formação de professores e da prática reflexiva, apoiamo-nos nas contribuições de Pimenta (1995), Pimenta e Lima (2012; 2017), Franco (2008; 2012), Zeichner (1993), Schön (2000) e Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), que enfatizam a articulação entre teoria e prática, a reflexão sobre a ação e o papel

do professor como pesquisador de sua própria prática. No eixo das identidades, trajetórias e narrativas formativas, destacam-se Dubar (2006), Josso (2006), Nóvoa e Finger (2010), Passeggi (2011), Schütze (1992), Jovchelovitch e Bauer (2000) e Souza (2006; 2014), que compreendem a formação como um processo biográfico e identitário, permeado pela construção de sentidos e saberes ao longo das experiências docentes. Quanto às discussões sobre o estágio supervisionado, recorremos a Cunha (1997), Franco (2008; 2012), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Sousa e Cabral (2015), Correia (2019) e Correia e Marques (2024), que o concebem como um território de aprendizagem, investigação e mediação entre universidade e escola. Já as abordagens críticas sobre o ensino e a prática pedagógica em EF, representadas por Darido (2007), Bracht (1999), Caparroz e Bracht (2007), Betti (1991), González et al. (2013), Carvalho Filho e Brasileiro (2020), Furtado e Monteiro (2023) e Furtado, Matos e Borges (2025), contribuem para compreender o estágio como um espaço de problematização da prática e de produção de saberes docentes comprometidos com a transformação social. Assim, as perspectivas desses autores sustentam a compreensão do estágio não apenas como um componente curricular, mas como um território formativo complexo, no qual se entrelaçam teoria, prática, reflexão, pesquisa, construção identitária, narrativa e produção de saberes docentes.

1.5 Questão de Pesquisa e Objetivos

Desse modo, tomando como objeto de estudo a formação docente do professor de EF esta pesquisa se delineia pela seguinte questão: “De que maneira estudantes do curso de Educação física da UFPA se veem como futuros professores e quais suas percepções sobre as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a sua formação docente?” Considerando que a identidade profissional não é algo que se possui, mas algo que se desenvolve ao longo da vida e que esse desenvolvimento ocorre de forma relacional e biográfica, torna-se essencial compreender o percurso formativo desses estudantes, incluindo suas experiências desde a EB.

A partir dessas questões, este estudo tem como objetivo mais amplo investigar como os estudantes do curso de Educação Física da UFPA se

percebem como futuros professores, analisando suas concepções sobre as contribuições do estágio curricular supervisionado para sua a formação docente e para a constituição de sua identidade profissional. O intuito é compreender em que medida o ECS pode favorecer a formação integral, entendida, conforme Saviani (2003), como um processo de desenvolvimento omnilateral que visa à superação da fragmentação do conhecimento e à articulação entre as diferentes dimensões constitutivas do ser humano - intelectual, social, cultural, política e técnica. Nessa perspectiva, o estágio assume um papel fundamental na formação docente, pois possibilita vivências que, para além do domínio de conteúdos específicos, convocam os estudantes a refletirem criticamente sobre a prática pedagógica e a constituírem sua identidade profissional em diálogo com as complexidades do ensino público.

Para alcançar esse objetivo, delineamos objetivos específicos, a saber:

- Compreender as experiências escolares dos futuros professores nas aulas de Educação Física na Educação Básica e os motivos da opção pelo curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA, bem como suas expectativas;
- Analisar as percepções dos estudantes sobre as diversas atividades realizadas no decorrer do Estagio Curricular Supervisionado e suas contribuições para a formação docente;
- Identificar os desafios, dificuldades e dilemas enfrentados pelos estagiários no processo de inserção no campo de prática docente.

1.6 Estrutura da Dissertação

A dissertação está estruturada de forma a possibilitar uma compreensão crítica das trajetórias formativas dos licenciandos EF, com ênfase nas experiências vividas no ECS.

A Seção 1, “Introdução”, apresenta o contexto da pesquisa, a trajetória formativa do autor, o objeto de estudo, a fundamentação teórica e metodológica, bem como a questão de pesquisa e os objetivos gerais e específicos. Essa seção também delimita o campo de investigação, situando o ECS como eixo estruturante da formação docente em EF, articulando autores como Pimenta

(1995), Pimenta e Lima (2012; 2017), Franco (2008; 2012), Tardif (2002), Dubar (2006), Josso (2006) e Souza (2006; 2014), que sustentam a compreensão da docência como um processo reflexivo, identitário e socialmente situado.

A Seção II, “Percurso teórico-metodológico” explicita os fundamentos que orientam a pesquisa narrativa, a opção pela entrevista narrativa como procedimento investigativo e as etapas de produção e análise dos dados. Essa seção descreve o contexto empírico, os interlocutores e os procedimentos de análise compreensivo-interpretativa (Souza, 2004; 2006; 2014), evidenciando o caminho metodológico adotado para apreender as experiências formativas dos licenciandos no ECS

A Seção III, “Formação docente em Educação Física: história, currículo e identidades profissionais no contexto do Estágio Curricular Supervisionado” aborda os movimentos históricos, curriculares e epistemológicos que configuraram a EF como campo de conhecimento e de formação docente. Discute o papel da prática pedagógica, da cultura corporal e da identidade profissional no contexto amazônico e no interior da formação inicial do professor, articulando dimensões políticas, sociais e pedagógicas.

A Seção IV, “Análises e Discussão: Influxos do Estágio Curricular Supervisionado na Formação Docente e Identitária do Professor de Educação Física da UFPA” reúne as análises interpretativas decorrentes das narrativas dos licenciandos, organizadas em três eixos:

- Eixo 1: a constituição do sujeito docente a partir das memórias escolares;
- Eixo 2: o ECS como espaço de mediações, práticas reflexivas e autoformação;
- Eixo 3: as projeções identitárias e profissionais dos futuros professores, relacionando os sentidos éticos, políticos e pedagógicos da docência em Educação Física.

Por fim, as Considerações Finais retomam os principais resultados e compreensões alcançadas, evidenciando as contribuições da pesquisa para o debate sobre a formação de professores de EF no contexto amazônico e para o

fortalecimento do ECS como espaço de aprendizagem, reflexão e construção identitária docente.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

> [...] a ‘escolha’ de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder, por isso não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidos’ pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentido; e que também nos significou, nos (as) sujeitou (Corazza, 2002, p. 124).

A fundamentação metodológica de uma pesquisa científica é essencial para garantir a coerência entre os objetivos e as estratégias de investigação adotadas.

Nesse sentido, a opção metodológica representa um dos pilares fundamentais desta pesquisa, pois define os caminhos percorridos para a construção, análise e interpretação dos dados. Nesta seção serão socializados os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos propostos, justificando a abordagem adotada e discriminando as técnicas empregadas.

Inicialmente, são descritos o tipo de pesquisa e o delineamento adotado, considerando a natureza do objeto investigado. Em seguida, são abordados os métodos de construção e análise de dados, bem como os critérios de seleção dos participantes. Além disso, são discutidos aspectos éticos relacionados à condução da pesquisa, assegurando o rigor científico e a conformidade com diretrizes acadêmicas.

Este estudo se insere no campo da formação docente, tendo como foco o ECS enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento profissional e identitário dos licenciandos em EF da UFPA. A pesquisa em questão caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e de campo, visando compreender os sentidos atribuídos pelos licenciandos de EF da UFPA às suas experiências vividas no ECS.

A abordagem qualitativa foi adotada como base deste estudo por possibilitar o acesso às subjetividades dos interlocutores, favorecendo a compreensão das percepções, sentimentos e significados construídos ao longo do processo formativo. Segundo Triviños (1987), esse tipo de abordagem é particularmente relevante em investigações educacionais, pois valoriza os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias e, nesse caso, permitindo um olhar mais detalhado sobre os processos que constituem a formação

docente. Tal escolha metodológica se justifica pela natureza do ECS, ser compreendido como um campo complexo e multidimensional, atravessado por aspectos éticos, sociais e pedagógicos que são constitutivos da identidade profissional em construção.

A natureza deste estudo é de campo, uma vez que os dados serão construídos diretamente com os licenciandos do curso de EF da UFPA, por meio do contato presencial e direto com os participantes da pesquisa. Embora as entrevistas ocorram no ambiente universitário, os licenciandos já terão vivenciado os ECS em escolas da EB, o que assegura a autenticidade e a possiblidade de apreensão critico-reflexiva de seus relatos. Essa característica situa a pesquisa na realidade concreta dos sujeitos, possibilitando o acesso a narrativas que emergem de suas experiências no campo de atuação. Tal abordagem é essencial para compreender a complexidade das vivências formativas no ECS, considerando suas múltiplas dimensões — éticas, sociais, pedagógicas e identitárias — e favorecendo uma análise sensível às especificidades da construção da docência em EF.

Quanto ao delineamento metodológico, adota-se a pesquisa narrativa como estratégia central. A narrativa é compreendida aqui como uma abordagem que se fundamenta na ideia de que os sujeitos constroem e compartilham sentidos sobre suas experiências por meio de histórias, relatos e memórias. Desse modo, a narrativa não se restringe tão somente a uma técnica de construção de dados, mas constitui uma forma de acessar o mundo vivido, permitindo que os licenciandos expressem suas trajetórias formativas a partir de suas próprias vozes, contextos e compreensões. [4]

A construção dos dados será realizada por meio de entrevistas narrativas, que favorecem o resgate de memórias, percepções e interpretações individuais acerca do processo de formação docente no contexto do ECS. A descrição detalhada desse instrumento será apresentada no item específico sobre os procedimentos metodológicos desta dissertação.

2.1 A pesquisa narrativa como opção metodológica do estudo

[4] O aprofundamento teórico-metodológico sobre a abordagem narrativa, suas concepções, fundamentos e implicações na produção e análise dos dados será desenvolvido na seção destinada ao percurso metodológico desta pesquisa.

Este item da dissertação propõe uma análise da entrevista narrativa como método investigativo utilizado para explorar as vivências, desafios e percepções dos licenciandos durante o ECS no curso de Licenciatura em EF da UFPA (Campus Belém). A entrevista narrativa possibilita uma análise das subjetividades e das práticas pedagógicas que contribuem para a construção da identidade docente dos futuros educadores. O uso desta ferramenta investigativa no contexto do ECS permite desvelar como os licenciandos articulam as experiências vividas com os conhecimentos acadêmicos, refletindo criticamente sobre os desafios enfrentados no estágio e sobre sua formação como professores de EF.

Por tal motivo, no contexto da investigação qualitativa, este estudo adota a pesquisa narrativa como abordagem metodológica por reconhecer, nesse caminho, uma possibilidade coerente e sensível para acessar os sentidos que os licenciandos atribuem às suas experiências no ECS. A pesquisa narrativa, compreendida aqui como método e como postura epistemológica, permite captar as marcas subjetivas do processo formativo, evidenciando memórias, percepções, dilemas e aprendizagens que compõem a trajetória docente em construção.

Metodologicamente, a pesquisa é conduzida por meio da entrevista narrativa, fundamentada nas contribuições de Silva e Costa (2010), Passeggi (2011), Schütze (1992), Sousa (2020) e Jovchelovitch e Bauer (2000). Esse método foi adotado com o intuito de captar as experiências subjetivas dos licenciandos no ECS, permitindo uma análise aprofundada de suas trajetórias, dificuldades, aprendizagens e reflexões sobre o próprio processo formativo. A contribuição de Sousa (2020) é especialmente relevante, ao oferecer subsídios teóricos e categorias interpretativas para a análise das narrativas, potencializando a leitura das experiências docentes em formação.

Conforme Souza (2006, p. 101), “a narrativa nos oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória”. Nessa perspectiva, os relatos dos interlocutores ganham centralidade por evidenciarem como eles se compreendem em sua formação, como elaboram o vivido e como constroem sentidos a partir de suas experiências no campo da docência.

A escolha pela narrativa, portanto, está diretamente relacionada à intencionalidade que orienta esta pesquisa, qual seja, compreender os sentidos atribuídos pelos licenciandos da UFPA às suas vivências no ECS, enquanto espaço privilegiado de constituição identitária e desenvolvimento profissional. Ao narrar suas experiências, os interlocutores não apenas reconstroem o vivido, como o interpretam a partir de novas compreensões, promovendo deslocamentos, reflexões e aprendizagens que reverberam em sua formação.

Passeggi (2011) reforça que narrar-se é também uma forma de aprender e de produzir conhecimento sobre si e sobre o mundo. Ao priorizar as histórias dos sujeitos como fonte de conhecimento, esta pesquisa valoriza o saber da experiência e reconhece nas narrativas um campo fecundo de produção de sentidos. Nesse mesmo horizonte, Nóvoa e Finger (2010) destacam que os relatos de experiência constituem não apenas uma estratégia investigativa, mas também um espaço formativo, no qual os sujeitos se reapropriam de suas vivências e se reconhecem como autores de suas próprias trajetórias.

As narrativas, portanto, representam uma forma de produção de conhecimento situada e comprometida com os sujeitos da pesquisa. Essa escolha metodológica se ancora em uma concepção de pesquisa como prática ética e política (Cunha, 1997), que valoriza a escuta e reconhece as múltiplas vozes e subjetividades envolvidas na formação docente.

Além disso, como destaca Josso (2006) o relato de vida se insere em um processo de constituição identitária, permitindo que os sujeitos analisem suas trajetórias, revelem suas práticas e reflitam sobre os caminhos percorridos. Esse movimento de elaboração narrativa, portanto, não é neutro nem linear: ele convoca o sujeito a revisitar experiências, emoções, encontros e rupturas que marcaram seu processo formativo, situando-o como sujeito histórico e singular.

Dessa forma, a pesquisa narrativa, neste estudo, afirma-se como possibilidade metodológica comprometida com a escuta atenta e ética das vozes dos licenciandos, favorecendo a compreensão dos modos como cada um constrói sua identidade docente a partir de suas vivências no ECS. Ao valorizar o saber da experiência e os modos como ele é narrado, este trabalho reconhece nas histórias de vida um campo fértil de produção de conhecimento na formação de professores.

2.2 A Entrevista Narrativa no Contexto da Formação Docente

A entrevista narrativa emerge como uma metodologia qualitativa central para a compreensão das trajetórias pessoais e profissionais dos indivíduos envolvidos em processos formativos. Desenvolvida por Fritz Schütze nos anos 1980, a entrevista narrativa busca investigar fenômenos sociais complexos por meio de relatos espontâneos, que permitem aos entrevistados construir seus próprios enredos, com base em suas perspectivas e experiências. Diferencia-se de outras modalidades de entrevista aberta pelo fato de que não se limita apenas a conceder liberdade de fala ao participante, mas organiza-se a partir de princípios metodológicos específicos, nos quais o pesquisador adota uma postura inicial de escuta quase não interventiva e só posteriormente retoma a condução da conversa com perguntas adicionais. Esse procedimento, como destacam Schütze (1992) e Ravagnoli (2018), assegura que o narrador tenha autonomia para construir e expressar sua própria história, ao mesmo tempo em que oferece ao pesquisador uma narrativa densa e contextualizada, adequada para compreender a complexidade e a subjetividade presentes na formação docente.

No contexto da formação de professores, a entrevista narrativa se torna uma ferramenta essencial para a investigação da identidade docente, conceito importante nesta dissertação, pois permite que os licenciandos expressem suas vivências pessoais e profissionais de forma profunda, assegurando uma compreensão mais holística e situada do processo de formação. Isso se justifica porque a identidade docente é, conforme afirmam Pimenta e Lima (2012), um processo contínuo de construção, que se dá no encontro entre os saberes adquiridos na universidade e as realidades da prática escolar. Nesse sentido, a entrevista narrativa poderá possibilitar aos licenciandos de EF a oportunidade de refletirem sobre suas práticas pedagógicas, sobre o papel da EF no desenvolvimento integral dos estudantes e sobre as dificuldades que enfrentam ao lidar com as demandas do contexto escolar.

Segundo Freitas e Ghedin (2015), as narrativas são uma poderosa ferramenta para conectar passado, presente e futuro, promovendo uma reflexão profunda sobre as experiências vividas e permitindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas de acordo com a transformação do indivíduo. Essa

reflexão tridimensional é fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, que se distinga da mera aplicação de modelos preestabelecidos, conforme o movimento contemporâneo da formação docente (Carvalho Filho; Brasileiro, 2020).

Cunha (1997) também ressalta que as narrativas são uma ferramenta pedagógica importante, pois permitem ao educador e ao estudante construir saberes a partir da própria história, refletindo sobre a experiência vivida e oferecendo novas perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem. Este ponto de vista se conecta diretamente ao uso da entrevista narrativa no ECS, pois ela proporciona uma forma de entender e ressignificar as vivências dos licenciandos no estágio, promovendo uma reflexão crítica e construtiva sobre sua prática pedagógica.

A entrevista narrativa se caracteriza pela flexibilidade e profundidade que proporciona ao investigador. Como método qualitativo, ela é especialmente eficaz para explorar a subjetividade dos participantes e captar as experiências que muitas vezes não são acessíveis por outras formas de pesquisa. A metodologia é composta por cinco fases: preparação, iniciação, narração central, questionamentos e fala conclusiva (Jovchelovitch e Bauer, 2000). Cada uma dessas fases desempenha um papel relevante na construção do relato, sendo que a narração central merece destaque. Durante essa fase, o pesquisador se limita a fazer encorajamentos não verbais, criando um ambiente acolhedor e receptivo, o que favorece a expressão espontânea e sincera das experiências do entrevistado.

Esse processo permite que o licenciado se aproprie de sua própria história, estabelecendo relações entre os saberes acadêmicos adquiridos e as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto do estágio. Como ressaltam Ravagnoli (2018) e Lima (2005), o método narrativo não só permite a reconstrução da experiência do sujeito, mas também oferece um espaço para a ressignificação dessas experiências, proporcionando uma nova interpretação sobre os desafios enfrentados no campo educacional. A narrativa, portanto, atua como um meio de expressão e transformação, possibilitando ao entrevistado (e ao pesquisador) compreender a complexidade das vivências pedagógicas, especialmente no contexto de um estágio supervisionado.

Além disso, a entrevista narrativa permite que o pesquisador capture a história de vida dos participantes, oferecendo uma perspectiva rica e detalhada de como suas experiências anteriores influenciam suas práticas pedagógicas atuais. Em se tratando de formação docente, isso é particularmente relevante, pois permite a investigação das influências externas que impactam a prática pedagógica, como as vivências familiares, sociais e acadêmicas. Como Tardif (2013) observa, os saberes da experiência desempenham um papel fundamental na formação docente, uma vez que são continuamente ressignificados nas práticas cotidianas e nas interações com o ambiente escolar.

2.3 A Entrevista Narrativa e sua Relação com o Estágio Curricular Supervisionado (ECS)

A entrevista narrativa permite que os licenciandos compartilhem suas percepções sobre o processo de construção e ressignificação dos saberes que circulam entre os espaços formativos da universidade e da escola. Pimenta e Lima (2012) afirmam que o estágio supervisionado é um momento decisivo para a construção da identidade docente, pois é nele que o licenciando se confronta com as realidades da sala de aula, tensionando, mobilizando e ressignificando os saberes construídos ao longo da formação, à medida que dialogam com as dinâmicas, os desafios e as especificidades do contexto escolar. A narrativa das experiências vividas no ECS proporciona uma compreensão mais profunda sobre como esses saberes, longe de estarem restritos a um espaço ou a outro, são constantemente reelaborados pelos licenciandos, à medida que se deparam com os desafios cotidianos da prática pedagógica e dos processos formativos.

Por meio das entrevistas narrativas, é possível identificar não apenas as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos, bem como as estratégias de adaptação e as soluções criativas encontradas para lidar com a realidade do estágio. A análise das narrativas revela o papel central do ECS na formação crítica dos futuros professores, ao permitir que eles construam e reconceitualizem suas práticas pedagógicas em diálogo com as exigências e desafios do ambiente escolar. Essa abordagem está em consonância com a proposta de uma prática pedagógica reflexiva, defendida por Mizukami et al.

(2002), que deve ser fundamentada na constante adaptação e aprimoramento das estratégias de ensino.

Por meio das entrevistas narrativas, é possível compreender não apenas as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos, mas também as estratégias utilizadas e as soluções criativas que eles desenvolvem para lidar com os desafios do estágio. A análise dessas narrativas destaca o papel fundamental do ECS na formação crítica dos futuros docentes, ao proporcionar oportunidades para que eles construam e reconceitualizem suas práticas pedagógicas diante das exigências da realidade escolar.

2.4 Reflexão Crítica: a Entrevista Narrativa como Catalisadora da Formação Docente

A reflexão crítica sobre o próprio processo formativo é uma das principais características da entrevista narrativa, tornando-a uma ferramenta de grande valor na construção da identidade docente. Como enfatiza Minayo (2002), a prática reflexiva é um elemento essencial na formação docente, pois permite que os futuros professores integrem os saberes teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso, criando uma prática pedagógica inclusiva e transformadora.

No contexto do ECS, a reflexão crítica se evidencia na análise das dificuldades enfrentadas pelos licenciandos, na adequação dos saberes teóricos às demandas da escola pública e no desenvolvimento de competências como criatividade, empatia e adaptabilidade. A utilização da entrevista narrativa possibilita que os futuros docentes expressem suas percepções sobre as tensões existentes entre as expectativas institucionais e as realidades escolares, contribuindo para a compreensão e ressignificação de suas práticas pedagógicas em consonância com as exigências da profissão docente.

Além disso, a entrevista narrativa favorece a construção de uma identidade docente pautada na reflexão crítica, conforme propõe Freire (1987), ao enfatizar a importância de questionar, refletir e transformar a prática educativa. Esse movimento de reflexão e autoquestionamento é fundamental para a formação de professores críticos, capazes de transformar o ensino e promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Ainda sobre isso, Cunha (1997) reforça que, por meio das narrativas, os licenciandos podem reconstruir

suas histórias de ensino, refletindo criticamente sobre as vivências no estágio promovendo transformações significativas em suas práticas pedagógicas contribuindo significativamente para o aprimoramento dos processos de formação docente e para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas na EF.

2.5 Contexto empírico da pesquisa: o curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA, campus Guamá.

A presente investigação tem como campo empírico o curso de Licenciatura em EF da UFPA, situado no campus Guamá, na Cidade Universitária José da Silveira Netto, em Belém/PA. Fundada em 1957, a UFPA é uma das maiores instituições de ensino superior da Região Norte do Brasil. Com sede em Belém e presença em diversos campi no interior do estado, destaca-se pela excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, além do firme compromisso com o desenvolvimento científico, cultural e social da Amazônia. Sua estrutura multicampi e abordagem multidisciplinar possibilitam o atendimento a uma ampla variedade de áreas do conhecimento, consolidando a UFPA como um polo de referência na formação acadêmica e na produção científica voltada às especificidades e aos desafios da região amazônica.

O curso de Licenciatura em EF está institucionalmente vinculado à Faculdade de Educação Física (FEF), subunidade integrante do Instituto de Ciências da Educação (ICED). A FEF desempenha um papel fundamental na estrutura do ICED, contribuindo de forma significativa para a consolidação de práticas pedagógicas críticas e comprometidas com a realidade amazônica.

Criado em 2006 e aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE-UFPA), o curso surgiu em resposta à crescente demanda por formação docente em EF na capital paraense. Seu objetivo é formar profissionais capacitados teórica, técnica e politicamente para atuarem na Educação Básica — abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio —, bem como em espaços educativos não escolares. A formação busca desenvolver uma postura crítico-construtiva, voltada para a transformação social por meio da prática pedagógica (UFPA, 2012; UFPA, 2024).

O surgimento do curso foi motivado, entre outros fatores, pela constatação de que um número significativo de egressos do curso de Educação Física do campus de Castanhal — criado em 2000 e inicialmente ofertado em regime intervalar — retornava a Belém após a graduação, contrariando o objetivo de interiorização da formação docente para os municípios de Castanhal, Bragança e Santarém. Esse cenário evidenciou a existência de uma demanda reprimida na capital, onde, na época, apenas a UEPA oferecia o curso de Licenciatura em EF (UFPA, 2012).

A implantação do curso em Belém resultou do esforço dedicado do corpo docente do antigo Departamento de Educação Física (DEF) do então Centro de Educação (CED), hoje Faculdade de Educação Física do ICED, que assumiu a liderança na estruturação dessa nova oferta (UFPA, 2012). A consolidação do curso na capital ocorreu com a criação da sua sede no campus Guamá, onde permanece até hoje, celebrando em 2025 seu décimo nono aniversário de funcionamento.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) atualmente vigente foi aprovado pela Resolução nº 4.348, de 21 de novembro de 2012, do CONSEPE/UFPA. Está estruturado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1/2002) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996). Em 2015, novas Diretrizes foram publicadas (Resolução CNE/CP nº 2/2015), contudo o curso permaneceu fundamentado na normativa de 2002, sem atualização formal de seu PPC. Essa defasagem evidencia um descompasso entre a legislação nacional e a prática institucional, o que pode comprometer a adequação da formação oferecida às exigências mais recentes da política educacional. O curso é ofertado em regime diurno, com turmas que alternam entre os turnos matutino e vespertino a cada processo seletivo. Os interlocutores desta pesquisa são discentes do oitavo semestre, pertencentes a uma turma que cursa o período matutino.

Com uma carga horária total de 3.107 horas, distribuídas ao longo de no mínimo oito e no máximo doze semestres, o curso busca promover uma formação docente crítica, técnica, política e ética, pautada na valorização da cultura corporal, da corporeidade e da cultura do movimento, em consonância com as demandas sociais e educacionais da região amazônica. A matriz curricular está organizada em regime seriado-semestral e estruturada em dois

eixos centrais: o de Conhecimento Identificador da Unidade e o de Conhecimento Identificador de Aprofundamento. Tais eixos contemplam tanto a formação geral e específica quanto percursos formativos eletivos que permitem ao discente aprofundar seus interesses acadêmicos.

A articulação entre teoria e prática pedagógica ocorre desde o início da formação, com destaque para as Bases Teórico-Metodológicas (BTMs)[5], que antecedem e preparam o estudante para a vivência dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS). Esses estágios, componentes obrigatórios do curso, são organizados em quatro disciplinas específicas — Estágio Supervisionado I, II, III e IV — cada uma com carga horária de 102 horas, totalizando 408 horas de formação teórico-prática. Desenvolvem-se sequencialmente do quinto ao oitavo semestre do curso. Os Estágios I e II se concentram na inserção do estudante no ambiente escolar, enquanto o Estágio III é direcionado à prática da EF Adaptada[6]. Já o Estágio IV amplia a experiência para espaços extracurriculares, como academias, clubes e centros de saúde. Previstos como componentes obrigatórios do curso, esses estágios ganham maior relevância nos semestres finais, proporcionando ao estudante a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e desenvolver uma reflexão crítica acerca dos desafios da prática docente.

Assim, a escolha por investigar estudantes do oitavo semestre decorre por este ser um momento formativo estratégico, no qual os discentes estão inseridos em práticas pedagógicas mais consolidadas e já vivenciaram componentes essenciais da formação, sendo capazes de refletir de maneira mais crítica sobre os processos de ensinar e aprender EF na escola. Além disso, todos os interlocutores da pesquisa já vivenciaram os quatro estágios curriculares que compõem o percurso formativo do curso; entretanto, para os fins desta investigação, considera-se especificamente os ECS I e II, voltados à

[5] As Bases Teórico-Metodológicas (BTMs) integram a dimensão técnico-instrumental do currículo e têm como objetivo articular teoria e prática por meio do estudo e da vivência das diferentes manifestações da cultura corporal, da cultura do movimento e da corporeidade — como jogos, esportes, ginástica, dança, lutas, atividades aquáticas e cultura popular. Essas disciplinas permitem ao estudante desenvolver competências didático-pedagógicas e técnico-instrumentais desde os primeiros semestres, constituindo um espaço de experimentação e reflexão que antecede e fundamenta a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados (UFPA, 2012).

[6] Conjunto de práticas pedagógicas e metodológicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência ou necessidades específicas, por meio da adequação de atividades, conteúdos e estratégias de ensino, garantindo a participação e a aprendizagem nas diferentes manifestações da cultura corporal.

EB escolar, conforme previsto no PPC. Tal delimitação permite compreender de modo mais amplo e consistente como essas experiências escolares são mobilizadas, analisadas e ressignificadas pelos futuros professores.

2.6 Instrumentos, estratégias e processos utilizados na produção dos dados da pesquisa.

A produção de dados desta pesquisa tem exigido um planejamento rigoroso, que envolve a escolha de instrumentos pertinentes, a definição de estratégias mais definidas e a organização de processos que garantam a confiabilidade das informações obtidas. Esse conjunto de elementos tem sido essencial para assegurar a qualidade dos resultados, permitindo uma análise mais consistente e fundamentada.

Nesta pesquisa trabalharemos com a entrevista narrativa individual como principal instrumento. Como instrumento complementar às entrevistas, será utilizado o diário de campo do pesquisador. Esse recurso adicional terá como finalidade descrever o contexto geral das entrevistas, incluindo a recepção, eventuais interrupções, observações e registros das condições em que o trabalho foi conduzido, bem como o cenário da pesquisa e demais aspectos do ambiente que considerarei relevantes ao longo da investigação.

A adoção desses instrumentos se justifica pela sua capacidade de favorecer a expressão das subjetividades dos interlocutores, permitindo que eles relatem suas experiências, percepções e reflexões. Tais instrumentos são especialmente adequados para este estudo, pois criam um espaço de fala em que os licenciandos podem compartilhar suas vivências tanto na Educação Básica quanto no ECS, revelando os desafios enfrentados e as contribuições desse percurso na construção de suas práticas docentes.

Organizamos a entrevista narrativa individual em quatro etapas. Na primeira, os interlocutores foram convidados a se apresentar, tendo a oportunidade de falar sobre si mesmos e sobre como gostariam de ser identificados nesta dissertação. Na segunda etapa, abordaremos suas experiências como estudantes de EF na EB e os motivos que os levaram a escolher esse curso no ensino superior. A terceira etapa será dedicada às vivências relacionadas ao ECS durante a formação inicial. Por último, na quarta

etapa, discutiremos as contribuições do ECS para a formação docente do estagiário.

As entrevistas serão realizadas presencialmente, preferencialmente em ambiente acadêmico reservado na Universidade Federal do Pará, com duração prevista aproximadamente de 40 minutos. Caso haja necessidade, poderão ser conduzidas virtualmente, mediante acordo prévio com os interlocutores. Todas as entrevistas serão gravadas com a autorização formal dos interlocutores e posteriormente transcritas para análise textual.

O formato adotado priorizará a espontaneidade dos relatos, seguindo um modelo narrativo, com apoio de questões norteadoras, mas sem imposição de uma ordem fixa. Para garantir a privacidade e a segurança dos interlocutores, serão utilizados pseudônimos escolhidos pelos próprios estudantes.

Durante o processo de aproximação inicial, será esclarecido que a participação é voluntária e que os licenciandos poderão escolher os momentos mais adequados para a realização das entrevistas, de acordo com sua disponibilidade acadêmica e pessoal. Dessa forma, pretende-se criar um ambiente de acolhimento e respeito, favorecendo a livre expressão das experiências e percepções formativas vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado.

Além das entrevistas, o diário de campo será empregado como um instrumento fundamental para o registro sistemático de observações, reflexões e percepções do pesquisador ao longo do processo investigativo. Esse recurso permite documentar nuances da interação com os interlocutores, abrangendo expressões não verbais, formular perguntas durante o relato, reações emocionais e elementos contextuais que possam influenciar as respostas obtidas.

O diário de campo não apenas complementará os dados produzidos, como possibilitará ao pesquisador uma análise mais aprofundada da dinâmica das entrevistas. Por meio desse registro contínuo, é possível capturar detalhes que poderiam passar despercebidos em outros métodos de produção de dados, enriquecendo a interpretação e ampliando a compreensão do fenômeno investigado. Importa destacar que, nesta pesquisa, o diário de campo é compreendido em uma acepção ampliada: nele não apenas se registram acontecimentos e descrições factuais, mas também são anotadas percepções,

impressões e reflexões que emergem no processo investigativo. Dessa forma, o diário se constitui como um espaço que, além de documentar a experiência no campo, favorece a contextualização das narrativas e uma leitura crítica e integrada dos dados, ao mesmo tempo em que permite reconhecer e problematizar as marcas de minha própria subjetividade na análise e interpretação.

Além disso, a combinação desses instrumentos poderá favorecer maior diálogo interpretativo, enriquecendo o processo analítico ao permitir múltiplas leituras das narrativas produzidas. Tal articulação amplia a densidade interpretativa da pesquisa, ao integrar diferentes dimensões da experiência narrada pelos interlocutores e suas ressignificações, favorecendo uma compreensão mais sensível e contextualizada do objeto investigado. Conforme Triviños (1987) ressalta, a valorização das experiências subjetivas dos participantes possibilita uma compreensão mais ampla e integrada do fenômeno investigado, favorecendo a construção de um conhecimento mais denso e contextualizado.

2.7 Futuros professores - Os interlocutores da pesquisa

Os interlocutores desta pesquisa são estudantes do curso de Licenciatura em EF da UFPA/Belém, pertencentes à turma 121 do turno matutino. Participaram cinco licenciandos[7] em fase de conclusão do curso, todos com experiência direta no ECS realizado em escolas da rede pública de ensino. A escolha dessa turma deve-se ao fato de que seus integrantes já haviam vivenciado concretamente o estágio, possibilitando um olhar reflexivo sobre os desafios, aprendizagens e significados atribuídos a essa experiência formativa.

[7] A definição do número de cinco interlocutores não se deu por critérios de representatividade estatística, mas pela natureza qualitativa e narrativa desta pesquisa, que privilegia a profundidade e a densidade dos relatos em vez da amplitude numérica. Optou-se, assim, por um grupo que garantisse diversidade de trajetórias e experiências no Estágio Curricular Supervisionado, sem perder a possibilidade de análise minuciosa das narrativas. Cabe ressaltar que, por se tratar de uma investigação em nível de mestrado, o tempo disponível para a coleta e a análise de dados é reduzido, o que reforça a necessidade de delimitar um número viável de participantes. Nesse sentido, cinco interlocutores mostraram-se suficientes e adequados para contemplar os objetivos propostos, equilibrando pluralidade de experiências e profundidade analítica.

Para a escolha priorizamos licenciandos que estivessem regularmente matriculados no oitavo período do curso, com disponibilidade de tempo para dialogar e compartilhar suas experiências formativas. A definição dos interlocutores também foi favorecida pela relação previamente construída com a turma durante o meu Estágio Docência[8], realizado entre dezembro de 2024 e abril de 2025, na disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física, período em que os estudantes ainda se encontravam cursando o sétimo semestre da licenciatura.

Essa vivência durante o Estágio de Docência possibilitou o estreitamento de vínculos acadêmico-pedagógicos, contribuindo para o estabelecimento de um ambiente de confiança, respeito e escuta mútua — aspectos fundamentais para a abordagem narrativa adotada nesta pesquisa. Além disso, considerou-se o interesse voluntário dos licenciandos em participar do estudo e a diversidade de experiências vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), contemplando distintos contextos escolares, interações pedagógicas e processos de ressignificação da docência. Essa pluralidade de trajetórias contribui para a construção de uma análise mais rica, sensível e situada sobre o processo formativo dos futuros professores de EF. Para resguardar a identidade dos estudantes, seus nomes serão substituídos por pseudônimos escolhidos por eles próprios.

2.8 Análise e Tratamento dos Dados

A análise e o tratamento dos dados desta pesquisa orientam-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise compreensiva-interpretativa, tal como proposta por Souza (2004, 2006), tendo como base a epistemologia das narrativas. Tal escolha metodológica está em consonância com os objetivos da pesquisa e com o caráter formativo do ECS, ao reconhecer os licenciandos

[8] O Estágio Docência é uma atividade obrigatória aos discentes bolsistas de cursos de pós-graduação stricto sensu, conforme estabelece a Resolução nº 003/2017 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Previsto pela CAPES, esse estágio tem como finalidade promover a integração entre os programas de pós-graduação e os cursos de graduação da instituição, permitindo que o pós-graduando participe do planejamento, execução e avaliação de disciplinas da graduação, sempre sob a supervisão de um docente responsável. Trata-se de um espaço formativo que visa à qualificação da prática docente em nível superior, ampliando a vivência pedagógica dos mestrandos e contribuindo para sua formação acadêmica e profissional.

em EF como interlocutores produtores de sentidos, cujas experiências docentes constituem material significativo para a investigação acadêmica.

A narrativa é, aqui, entendida como uma forma privilegiada de acesso à constituição da identidade profissional dos futuros professores, pois carrega em si marcas de suas trajetórias, afetividades, rupturas, resistências e aprendizagens. Trata-se, portanto, de uma opção que ultrapassa a descrição linear de acontecimentos, para dar lugar a um movimento interpretativo que visa apreender a maneira como os sujeitos atribuem significados às suas vivências e as reelaboram no processo de formação (Delory-Momberger, 2012; Santos, 2020). Nesse sentido, a análise compreensiva-interpretativa dos dados considera, como elemento central, o caráter dialógico da produção narrativa e sua potência formativa. Conforme enfatiza Souza (2006), a narrativa não deve ser lida como simples transcrição de uma realidade objetiva, mas como uma construção discursiva permeada por valores, visões de mundo e sentidos subjetivos. Assim, o processo analítico será conduzido a partir da escuta sensível e reiterada de cada narrativa, respeitando a totalidade e a singularidade dos relatos, buscando compreender os significados que emergem da articulação entre experiência, linguagem e identidade docente.

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas é estruturada em três etapas principais, conforme apontado em Souza (2014):

1. **Tempo I - Pré-análise / Leitura cruzada**: Nesta etapa inicial, organiza-se e realiza-se a leitura das entrevistas, buscando construir o perfil do grupo pesquisado, tanto individual quanto coletivamente. A leitura cruzada permite identificar marcas singulares, regularidades e irregularidades nas histórias de vida-formação, mapeando significações e unidades temáticas.
2. **Tempo II - Leitura temática / Unidades de análise temática**: Após a pré-análise, são organizadas unidades de análise temática que possibilitam compreender o universo de significados das entrevistas. Essa etapa centraliza na complexidade, singularidade e subjetividade dos textos, agrupando temas recorrentes e particulares para análise compreensiva.

3. **Tempo III - Leitura interpretativa-compreensiva**: Articulada às etapas anteriores, esta fase exige leituras e releituras do *corpus* narrativo, utilizando as unidades temáticas para aprofundar a interpretação.

Abaixo segue o Quadro 1, acerca da organização dos dados a partir da análise compreensiva-interpretativa. Os eixos a seguir foram elaborados com base na abordagem compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2004, 2006, 2014), a partir das narrativas de licenciandos do curso de EF. A análise privilegia a compreensão da experiência formativa, articulando dimensões subjetivas, reflexivas e profissionais.

Quadro 1 - Eixos Analíticos da Análise Compreensiva-Interpretativa

Eixo Analítico	Objetivo	Unidades de Sentido / Questões Norteadoras	Descritores Empíricos (emergentes das entrevistas)	Referenciais Teóricos
1. A constituição do sujeito docente a partir das memórias escolares	Compreender como as experiências escolares anteriores influenciam a escolha pela docência e a forma de significar a Educação Física.	- Como foram as experiências nas aulas de EF na educação básica? -Quais lembranças marcaram positivamente ou negativamente? - Que relações existem entre essas vivências e a decisão de cursar Licenciatura?	- Lembranças afetivas e formativas. - Modelos de professores inspiradores ou excludentes. - Sentimentos de pertencimento ou rejeição às práticas escolares. - Construção inicial da identidade docente.	Souza (2006; 2014); Josso (2006); Correia (2019); Pimenta e Lima (2012; 2017); Pimenta (1995; 2012); Franco (2008; 2012); Dubar (2006); Tardif (2002); Caparroz e Bracht (2007); Darido (2007).
2. O estágio como espaço formativo e de experiência	Interpretar o estágio como campo de formação e prática reflexiva, onde o licenciando vivencia tensões entre teoria e prática.	- Quais eram as expectativas antes do ECS? - Que desafios e aprendizagens emergiram? - Como ocorreram as interações com professores, gestores e estudantes? - Que práticas pedagógicas foram desenvolvidas?	- O estágio como experiência liminar entre ser aluno e tornar-se professor. - Enfrentamento de desafios reais da docência. - Construção de autonomia e capacidade reflexiva. - Aprendizagem mediada pelas relações com a escola.	Souza (2006; 2014); Pimenta e Lima (2012; 2017); Franco (2008; 2012); Freire (1996; 2008); Correia (2019); Correia e Marques (2024); Ghedin (2012); Tardif (2002); Dubar (2006); Josso (2006).
3. Reflexividade, identidade	Analisar os sentidos atribuídos à docência e as projeções	- Como o ECS contribuiu para sua formação? - Que limitações e desafios foram	- Autoavaliação e autoconhecimento profissional. - Tomada de consciência sobre a	Souza (2014); Pimenta e Lima (2012; 2017); Franco (2012); Freire (1996);

e projeções docentes	profissionais dos licenciandos a partir das experiências vividas no ECS.	percebidos? - Como se veem como futuros professores? - Que saberes consideram essenciais à docência?	complexidade da docência. - Redefinição de expectativas e sentidos da profissão. - Emergência da reflexividade crítica.	Tardif (2002); Dubar (2006); Josso (2006); Correia (2019); Correia e Marques (2024).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na abordagem compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2004, 2006, 2014) e nos referenciais teóricos mobilizados na pesquisa.

Na perspectiva compreensiva-interpretativa, os eixos revelam movimentos complementares da formação docente: o passado formativo (Eixo 1) como território de sentidos; o presente formativo (Eixo 2) como campo de experiência; e o futuro profissional (Eixo 3) como projeção identitária e reflexiva. Conforme Souza (2011, 2014), o compreender e o interpretar são movimentos contínuos de retorno à experiência, na busca por dar sentido ao vivido e formar-se na e pela narrativa.

Desse modo, a organização do *corpus* empírico se dará por meio da construção de unidades temáticas, que surgirão da própria dinâmica das narrativas, sem que haja, inicialmente, uma categorização pré-definida. Tais unidades funcionarão como núcleos de sentido capazes de revelar aspectos fundamentais das experiências dos licenciandos em seus processos formativos. A identificação dessas unidades temáticas se baseará no reconhecimento de eixos significativos, em consonância com a proposta de Sousa (2014), que afirma ser a análise compreensiva um modo de preservar a riqueza da fala do sujeito, respeitando os seus ritmos, suas ênfases e silêncios.

As questões norteadoras utilizadas para cada uma dessas etapas estão detalhadas no Apêndice 1, e foram elaboradas de forma a favorecer o resgate das experiências escolares, a reflexão sobre o estágio supervisionado e a construção da identidade docente, em consonância com os objetivos do estudo.

Tais etapas, sistematizadas para fins analíticos, serão tratadas como eixos temáticos emergentes, que orientarão a escuta e interpretação das narrativas, mantendo a fidelidade à singularidade dos relatos. Assim, respeita-se o movimento próprio de cada interlocutor, permitindo que os significados atribuídos às experiências formativas sejam compreendidos em sua complexidade.

A análise será conduzida em ciclos interpretativos sucessivos, nos quais os dados serão constantemente revisitados com base no referencial teórico da pesquisa, na escuta do campo e na sensibilidade do pesquisador. Esse movimento de interpretação recursiva permitirá o amadurecimento das compreensões e a abertura para novos olhares sobre os fenômenos estudados, numa postura investigativa marcada pela reflexão crítica sobre o fazer e o pensar sobre o fazer, tal como propõe Franco (2008), ao defender que o estágio e a pesquisa formativa devem ser espaços de análise, problematização e ressignificação das práticas docentes. Trata-se de uma análise que não pretende ser conclusiva, mas sim processual, interpretativa e aberta ao inacabamento, assumindo a complexidade da formação docente como experiência singular e situada.

A abordagem adotada pressupõe ainda que, como pesquisador, eu não me coloque como sujeito neutro, mas como alguém que, em diálogo com os interlocutores, também é atravessado pelas experiências narradas. Assim, a análise compreensiva envolve um duplo movimento: compreender o outro e, simultaneamente, compreender-se na relação com o outro. Como destaca Souza (2004), trata-se de um processo ético e político, no qual escutar o outro significa reconhecer sua dignidade, seu saber e sua humanidade.

Neste sentido, a análise empreendida nesta pesquisa tem como horizonte não apenas a produção de conhecimento sobre a formação docente em EF, mas também a construção de um espaço de escuta, reconhecimento e valorização das histórias de vida dos licenciandos. Ao compreender suas experiências como práticas discursivas carregadas de sentido, será possível acessar dimensões profundas do processo de tornar-se professor, revelando os desafios, tensões, aprendizagens e reconfigurações identitárias vividas no contexto do ECS.

Finalmente, a análise a ser realizada reafirma a importância das narrativas como instrumento metodológico potente para a investigação educacional, ao possibilitar uma leitura crítica e sensível dos processos formativos. Ao valorizar a voz dos sujeitos e ao assumir a complexidade de suas experiências, a análise compreensiva permite ultrapassar a superficialidade das descrições técnicas, promovendo uma compreensão mais rica, situada e ética da formação docente no contexto da EF.

O percurso metodológico delineado nesta pesquisa se baseia na compreensão de que a abordagem narrativa configura-se como uma via potente para acessar as experiências, significados e sentidos atribuídos pelos licenciandos em EF ao ECS. A expectativa é de que, ao lançar mão da narrativa como estratégia investigativa, seja possível compreender de forma mais abrangente e profunda os processos formativos, contemplando as dimensões subjetivas, interacionais e socioculturais que atravessam essa etapa decisiva na constituição da identidade docente.

A entrevista narrativa, enquanto instrumento metodológico central, permitirá evidenciar as singularidades dos percursos formativos, bem como os desafios enfrentados pelos participantes ao longo de sua trajetória no ECS. A perspectiva adotada encontra respaldo em autores como Dubar (2006), que entende a identidade profissional como uma construção dinâmica e relacional, moldada pelas interações sociais e pelos contextos institucionais nos quais o sujeito se insere. Espera-se, portanto, que as narrativas produzidas revelem não apenas o que os licenciandos vivenciaram, mas como interpretam e ressignificam essas vivências a partir de sua formação inicial.

Contudo, reconhece-se que a opção pela abordagem narrativa implicará em desafios metodológicos que deverão ser cuidadosamente enfrentados. Conforme Riessman (2008), as narrativas são sempre construções situadas, atravessadas por subjetividades, silenciamentos, escolhas de memória e intencionalidades discursivas. Assim, será imprescindível que a escuta e a análise dos relatos se deem com sensibilidade e atenção às nuances, contradições e contextos que os permeiam, evitando reducionismos ou leituras simplificadas ou ainda, com ênfase demasiada em aspectos singulares, esquecendo de estabelecer, constantemente, a relação singular-global.

Para garantir maior força analítica e superar/problematizar possíveis limitações decorrentes da subjetividade inerente às narrativas, será adotada a estratégia da triangulação metodológica (Denzin, 2009), que permitirá a confrontação dos relatos com registros do diário de campo e referenciais teóricos previamente definidos. A intenção é ampliar o escopo interpretativo e assegurar que as análises sejam construídas de forma criteriosa e contextualizada.

Outro aspecto que será considerado diz respeito à dinâmica da participação dos licenciandos na produção das narrativas. Ainda que a

abordagem valorize a expressão autêntica dos sujeitos, reconhece-se que os discursos produzidos serão atravessados por expectativas institucionais ou sociais, resultando em diferentes construções discursivas, o que será de muita importância para os relatos e o processo de análise.

Do ponto de vista epistemológico, será necessário também assumir a implicação do pesquisador no processo interpretativo. Como pontua Bruner (1991), a construção e a interpretação das narrativas são mediadas pelas experiências culturais, emocionais e cognitivas tanto do narrador quanto do intérprete. Assim, a análise será conduzida com um exercício contínuo de reflexividade, no qual o pesquisador se reconhece como parte do processo investigativo, evitando projeções ou julgamentos que comprometam a fidedignidade dos sentidos atribuídos pelos interlocutores.

Por tais motivos, a análise narrativa deverá articular as dimensões individuais dos relatos com as condições estruturais e institucionais que configuram a formação docente no campo da EF. Conforme propõe Dubar (2006), a identidade profissional é construída na tensão entre o vivido e o instituído, entre os projetos subjetivos e as normativas sociais. Por isso, pretende-se evidenciar, nas análises futuras, como os discursos dos licenciandos revelam não apenas suas percepções particulares, mas também os reflexos das políticas educacionais, das culturas escolares e das condições materiais que impactam diretamente a experiência de estágio.

As reflexões aqui antecipadas sobre os caminhos metodológicos assumem um caráter crítico e propositivo, reconhecendo os potenciais da abordagem narrativa, mas também suas exigências éticas e epistemológicas. Ao compreender o ECS como um território formativo marcado por tensões, aprendizagens e ressignificações, espera-se que a análise das narrativas contribua para revelar não apenas os percursos singulares dos licenciandos, mas também aspectos estruturais da formação docente.

Considera-se que futuras etapas da pesquisa poderão ampliar o escopo investigativo, incorporando outras estratégias metodológicas qualitativas que permitam uma compreensão mais holística da formação de professores de EF. Investigar o ECS sob múltiplos olhares e abordagens poderá enriquecer o campo da formação docente, contribuindo para práticas pedagógicas mais críticas,

democráticas e sensíveis às realidades educacionais vividas nas escolas públicas.

3 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: HISTÓRIA, CURRÍCULO E IDENTIDADES PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Compreender a formação docente em EF implica olhar atentamente para três dimensões estruturantes: a dimensão da história, que permite analisar os percursos, os marcos legais, as permanências e as rupturas no processo formativo da área; a dimensão do currículo, que expressa as escolhas políticas, epistemológicas e pedagógicas que orientam a organização dos saberes no processo formativo; e, por fim, a dimensão das identidades profissionais, que aborda os processos subjetivos e sociais que constituem o tornar-se professor, num movimento contínuo, relacional e situado. A articulação dessas três dimensões — história, currículo e identidade — é aqui assumida como uma proposição analítica deste trabalho, constituindo-se em chave de leitura para compreender de maneira mais profunda como se constitui o processo formativo do professor de EF, especialmente no contexto da formação inicial, que é atravessado por disputas, tensões e desafios próprios do campo educacional e da área específica da cultura corporal.

3.1 O tornar-se professor de Educação Física

A dimensão histórica da formação docente em EF no Brasil é marcada por processos de construção social e política que atravessam diferentes períodos e modelos formativos. Desde os primeiros cursos, com forte influência dos paradigmas higienistas, militaristas e biologicistas no início do século XX, até as reformulações impulsionadas pelos movimentos pedagógicos críticos nas décadas de 1980 e 1990, é possível observar que a trajetória da formação de professores da área reflete as disputas por projetos de sociedade, de educação e de corpo. Esses processos históricos são fundamentais para entender os desafios atuais da formação docente em EF, que carrega marcas desse passado, ao mesmo tempo em que busca se reinventar frente às demandas contemporâneas.

A formação docente em EF, entendida como um processo histórico, social e político, tem se reconfigurado ao longo das décadas em consonância com as

transformações nas políticas educacionais e nas demandas sociais impostas à escola e à própria área. O “tornar-se professor” não é um evento pontual, mas sim um percurso marcado por experiências formativas múltiplas, que articulam dimensões técnicas, éticas, políticas e identitárias.

Antes de adentrarmos no campo específico da EF, é fundamental compreender que a formação docente, de modo geral, constitui um processo contínuo, relacional e contextualizado. Segundo Franco (2008), a prática docente é atravessada por duas grandes lógicas – a lógica da formação e a lógica das práticas –, que nem sempre se articulam, mas que precisam dialogar para tornar a formação mais significativa. A autora destaca que a formação não pode ser reduzida a uma preparação tecnicista, pois "há uma prática que forma, informa e transforma, simultaneamente, o sujeito e suas circunstâncias" (Franco, 2008, p. 111). Esse entendimento contribui para a valorização dos saberes pedagógicos como mediações essenciais entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de uma identidade profissional comprometida com a transformação social.

Historicamente, a formação de professores de EF no Brasil esteve inicialmente vinculada a uma perspectiva biologicista e militarizada, que concebia o corpo sobretudo como instrumento de disciplina e promoção da saúde. Essa concepção marcou a criação da Escola de Educação Física do Exército, em 1929, que tinha caráter militar e não se estruturava como licenciatura, voltando-se principalmente à preparação física e esportiva. Somente em 1939, com a fundação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, vinculada à Universidade do Brasil, instituiu-se o primeiro curso superior de EF com caráter de licenciatura, voltado à formação de professores civis. Os currículos desses cursos, conforme analisam Azevedo e Malina (2004) e Souza Neto et al. (2004), eram majoritariamente práticos, sustentados por uma lógica de esportivização e aptidão física, em detrimento de uma formação pedagógica crítica e reflexiva.

Ao longo das décadas de 1940, 1950 e 1960, a formação de professores de EF permaneceu majoritariamente ancorada em uma perspectiva biologicista, higienista e tecnicista, fortemente marcada pelos ideais de aptidão física, disciplina corporal e rendimento. Esse modelo foi reforçado, sobretudo, durante os anos da Ditadura Militar (1964-1985), quando a EF foi concebida como

instrumento de controle social, de preparação física e de fortalecimento dos corpos produtivos, alinhando-se aos projetos autoritários do período (Betti, 1991; Soares, 1996). Com o passar dos anos, especialmente a partir da década de 1980, a formação em EF passou a incorporar novos referenciais teóricos, impulsionada pelos debates pedagógicos no campo da Educação e pelas críticas às tendências tecnicistas predominantes durante a ditadura militar. Sob influência dos estudos críticos e das ciências humanas, a área passou a reconhecer a complexidade do ato de ensinar e a importância de formar profissionais capazes de refletir criticamente sobre sua prática e sobre os contextos sociais em que atuam.

O processo de tornar-se professor, passou a ser entendido, nesse contexto, não apenas como o domínio de técnicas e conteúdos específicos, mas como uma trajetória marcada pela construção identitária e pela constituição de saberes docentes. Conforme Tardif (2002), os saberes da docência são múltiplos e se constroem por meio das interações entre a formação inicial, as experiências profissionais e os conhecimentos construídos no cotidiano escolar. Isso se justifica porque “o fazer-se professor/a foi-se configurando em momentos diferentes de nossas vidas” (Fontana, 2000, p. 122), o que reforça a ideia da formação como processo contínuo e situado.

As diretrizes curriculares nacionais refletem essas transformações. A promulgação da LDBEN nº 9.394/96 representou um marco nesse processo ao reconhecer a necessidade de articulação entre teoria e prática e ao estabelecer que os cursos de licenciatura deveriam assegurar a formação pedagógica do professor. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de EF (Resolução CNE/CES nº 7/2004) introduziram a concepção de “formação ampliada”, ao distinguirem os cursos de licenciatura (voltados para a formação de professores para a Educação Básica) e os de bacharelado (voltados para a atuação em espaços não escolares), aprofundando os debates sobre identidade profissional e currículo. Mais recentemente, a Resolução CNE/CES nº 6/2018 atualizou as diretrizes curriculares, mantendo a distinção entre licenciatura e bacharelado, mas aprofundando as exigências sobre as competências, os saberes e as habilidades necessárias à formação docente. Essa resolução enfatiza a necessidade de uma formação que articule os fundamentos científicos, técnicos e pedagógicos, bem como uma atuação comprometida com

os princípios éticos, políticos e sociais, reforçando a importância da prática como componente curricular e do estágio supervisionado no desenvolvimento da identidade profissional docente.

A trajetória da formação de professores de EF no Brasil reflete uma histórica tensão entre projetos formativos de naturezas distintas. De um lado, estão os projetos pautados em uma concepção crítica, que entendem a formação docente como um processo comprometido com a transformação social, com a construção de práticas pedagógicas emancipatórias e com a valorização dos saberes da cultura corporal na perspectiva dos direitos humanos e da inclusão. Esse projeto é orientado por referenciais das ciências humanas, da pedagogia crítica e dos estudos sociológicos do corpo, defendendo uma formação que ultrapasse a dimensão técnica, incorporando aspectos éticos, políticos e sociais (Soares, 1996; Castellani Filho, 1998; Bracht, 1992). Na contemporaneidade, esse debate segue atual, uma vez que a formação docente em EF continua tensionada entre projetos críticos e mercadológicos, sendo cada vez mais afetada pela lógica neoliberal e pela expansão de cursos privados e a distância (Furtado; Matos; Borges, 2025).

Por outro lado, persiste um projeto de formação alinhado aos interesses mercadológicos, tecnicistas e produtivistas, que prioriza a preparação de profissionais voltados para o desempenho, a eficiência, a lógica da aptidão física e o atendimento às demandas do mercado. Diferentemente de ser apenas uma perspectiva “imposta”, este projeto também encontra respaldo em autores que o defendem como necessário à consolidação da EF enquanto profissão de caráter socialmente reconhecido, regulado e prestador de serviços à sociedade. Nessa direção, Da Costa (1999), Torjal (2006) e Steinhilber (1996) sustentam a importância de uma formação que valorize o componente técnico-científico, a especialização e a regulamentação do exercício profissional, como estratégias para o fortalecimento da área e para sua inserção no mercado de trabalho. Assim, essa perspectiva formativa busca atender a demandas de desempenho, eficiência e produtividade, ainda que muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Essas tensões perpassam tanto a formulação das diretrizes curriculares quanto a organização dos currículos e das práticas formativas nas universidades, evidenciando disputas sobre os sentidos da docência e da própria EF escolar.

Dessa forma, observa-se que a formação de professores em EF se constitui como um campo marcado por projetos em disputa, nos quais convivem perspectivas antagônicas sobre os sentidos da docência e o papel social da área. É nesse cenário de tensões que se inscreve o processo de tornar-se professor de EF, atravessado por embates históricos e contemporâneos que influenciam a construção da identidade docente.

A partir desse cenário, o processo de tornar-se professor de EF insere-se em um campo marcado por disputas, entre distintos projetos formativos. De um lado, estão aqueles que visam à profissionalização docente crítica, orientada por um compromisso com a transformação social; de outro, projetos alinhados a interesses mercadológicos e à lógica da produtividade. Compreender esse processo exige, portanto, recuperar os caminhos históricos da formação na área, os embates curriculares e os sentidos atribuídos à docência ao longo do tempo. A formação inicial em EF deve, portanto, possibilitar ao licenciando a compreensão de diferentes formas de ser professor — para além dos modelos vivenciados na educação básica — e favorecer a construção de uma identidade docente fundamentada em um compromisso social e político com a escola (Comissão Curricular CEFD/UFES, 2005).

Desse modo, as narrativas formativas, conforme Souza (2006), configuram-se como um recurso metodológico e formativo potente, que contribui para a construção desse processo de tornar-se professor, ao articularem memória, identidade e projeto profissional. A escrita dessas narrativas, enquanto prática metarreflexiva, promove no sujeito uma tomada de consciência, na medida em que emerge do processo de autoconhecimento: “A escrita da narrativa, como uma atividade metarreflexiva, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si” (Souza, 2006, p. 101).

Ao considerarmos essas múltiplas dimensões da formação, é possível afirmar que o processo de tornar-se professor de EF demanda uma ressignificação das práticas pedagógicas, promovendo a passagem de uma formação voltada à reprodução de técnicas para outra centrada na construção de saberes críticos e contextualizados. Essa transformação exige o fortalecimento de propostas formativas que articulem as experiências dos licenciandos com os contextos reais de atuação, abrindo espaço para uma práxis pedagógica reflexiva, conforme propõe Franco (2008).

3.2 O Currículo na Formação de Professores de Educação Física

O currículo na formação de professores de EF não se reduz a um conjunto de disciplinas ou conteúdos. Ele expressa projetos formativos que são atravessados por escolhas políticas, epistemológicas e pedagógicas. As diretrizes curriculares nacionais, as resoluções do Conselho Nacional de Educação e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) refletem essas escolhas e, ao mesmo tempo, orientam a organização dos saberes, das práticas e dos tempos formativos. O currículo, portanto, se constitui como um campo de disputas, no qual se tensionam diferentes concepções sobre o papel da EF na escola, sobre os saberes necessários à docência e sobre os sentidos atribuídos ao corpo, ao movimento e à cultura corporal no processo educativo.

No caso específico da EF, o debate curricular já se delineava desde as Diretrizes de 1987 (Parecer CFE nº 215/87 e Resolução CFE nº 03/87), que indicavam a possibilidade de organização de duas formações distintas: licenciatura e bacharelado. Contudo, esse debate se intensificou especialmente após a promulgação da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que instituiu de forma explícita a separação entre licenciatura e bacharelado, trazendo profundas implicações para a definição das identidades profissionais. Essa divisão curricular, por um lado, buscou reconhecer as especificidades da docência na EB, valorizando a formação pedagógica dos futuros professores. Por outro, também evidenciou tensões históricas da área, que ainda lida com desafios na afirmação de sua identidade como campo de conhecimento científico, cultural e educativo.

Assim, compreender o currículo da formação em EF é também compreender os embates que configuram os modos de ser, de agir e de ensinar, que constituem a identidade docente em construção.

Esta seção encontra-se em construção e será ampliada nas versões subsequentes, com aprofundamento das discussões teóricas sobre currículo na formação docente em EF.

3.3 O Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de formação de professores de Educação Física

O ECS, conforme previsto na Lei nº 11.788/2008, constitui-se como um ato educativo escolar supervisionado, obrigatório nos cursos de licenciatura, com finalidade formativa. Sua obrigatoriedade está prevista também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 – e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, as quais destacam que o estágio deve integrar o projeto pedagógico do curso e o itinerário formativo do educando. Em sintonia com esse marco legal, Correia e Marques (2024) concebem o ECS como espaço privilegiado para articular formação acadêmica e prática pedagógica, orientando o licenciando a refletir, construir e reconstruir saberes e métodos de ensino na regência de classe. De forma complementar, Correia (2019) ressalta que o estágio supervisionado é também um lugar de fala do licenciando, no qual as narrativas de aprendizagem ganham centralidade como ferramenta formativa e como prática de produção de sentidos sobre o ser professor.

De modo geral, o ECS representa uma etapa essencial para todas as licenciaturas, pois promove a articulação entre teoria e prática, inserindo os estudantes em situações reais de ensino, em diálogo com os princípios que regem a formação docente no país. Como destaca Marran (2021), o estágio é um espaço potencial para o exercício e fortalecimento da identidade profissional do licenciando, devendo ser planejado de forma sistemática e progressiva, visando ao desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica e emancipatória. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2012, 2017) destacam que o estágio é mais que aplicação técnica, devendo ser espaço de produção de conhecimento, problematização e práxis pedagógica. Essa compreensão amplia a visão do estágio como componente formativo que extrapola a simples aplicação de conteúdos, tornando-se um campo de problematização, análise e reconstrução da prática pedagógica. Os estudos de Correia e Marques (2024) reforçam essa leitura ao mostrar que os licenciandos atribuem ao ECS um papel fundante no “saber ensinar”, especialmente quando o desenvolvimento da prática permite ressignificar o “saber fazer”. Nessa mesma linha, Correia (2019) evidencia que a construção da identidade docente se fortalece quando os licenciandos narram, analisam e ressignificam suas próprias experiências, compreendendo-se como sujeitos ativos do processo formativo.

Nesse horizonte, Furtado e Monteiro (2023) acrescentam que o ECS, mesmo em contextos adversos como o ensino remoto durante a pandemia, mantém sua centralidade na formação docente por instigar os licenciandos a refletirem criticamente sobre os limites e as possibilidades da prática pedagógica em EF, especialmente quando o contato corporal - elemento essencial da área - se vê restringido.

O ECS, nos cursos de formação de professores de EF, configura-se como um dos espaços privilegiados de articulação entre os saberes escolares, acadêmicos e experienciados, sendo fundamental para a construção da identidade docente. No âmbito da formação inicial, o estágio representa não apenas a imersão do licenciando em contextos reais de ensino, mas também a possibilidade de tensionamento entre diferentes concepções pedagógicas, políticas e epistemológicas que atravessam a área. Como observa Correia (2019), ao se constituir em espaço de fala, o ECS permite que os licenciandos expressem seus percursos e elaborem aprendizagens a partir da realidade concreta das escolas, valorizando a experiência como dimensão constitutiva do saber docente. Desse modo, o estágio deve assumir caráter formativo, superando a lógica tecnicista e possibilitando ao futuro professor desenvolver autonomia e uma leitura crítica da realidade escolar (Franco,2008; 2012). Do mesmo modo, quando deslocado para ambientes digitais, o estágio passa a mobilizar novas práticas e saberes docentes, desafiando os licenciandos a ressignificar o ensino de Educação Física e evidenciando que o ECS constitui também um espaço de invenção pedagógica diante de condições materiais e sociais adversas (Furtado e Monteiro, 2023)

Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio não deve ser compreendido como simples aplicação técnica dos conteúdos apreendidos durante a graduação, mas como um espaço de problematização da prática pedagógica, de leitura crítica da realidade escolar e de produção de conhecimento sobre o ensinar. Tal concepção aponta para uma ruptura com modelos formativos tecnicistas que entendem o estágio como mera observação e reprodução de métodos previamente definidos. Ao contrário, o ECS deve ser um momento de construção ativa, investigativa e reflexiva do “ser professor”. Correia e Marques (2024) convergem com essa perspectiva ao defender que o ECS seja vivido como “território de investigação” da prática, em que o discente observa, planeja,

rege e avalia, mobilizando saberes acadêmicos e experienciais para interpretar criticamente o contexto escolar. Correia (2019) complementa esse entendimento ao sublinhar que a narrativa, enquanto recurso formativo, permite ao licenciando analisar criticamente suas ações, ressignificar erros e avanços, e consolidar aprendizagens docentes de forma engajada e reflexiva.

O estágio supervisionado, como componente curricular obrigatório, deve ser entendido como um espaço de constituição do conhecimento docente, que articula teoria e prática de forma indissociável (Pimenta e Lima, 2017). É nesse espaço que se realiza a práxis educativa, compreendida como “atividade teórica de conhecimento da práxis de ensinar” (Pimenta e Lima, 2017, p. 142). Na mesma direção, os dados analisados por Correia e Marques (2024) mostram que a formação acadêmica oferece a fundamentação teórica que orienta a reflexão e a reconstrução de conhecimentos e métodos necessários à atuação docente durante a regência no ECS.

Dessa forma, compreende-se que o ECS é mais do que uma exigência curricular — é um espaço potente para o exercício do pensamento crítico, para a emancipação profissional e para a construção de uma identidade docente situada e comprometida com as demandas da educação pública. Tal perspectiva é reforçada por Marran (2020), ao destacar que o estágio deve ultrapassar a lógica operacional e fragmentada, sendo concebido como oportunidade de formação integral do educando, que articula o saber-fazer pedagógico à reflexão teórica, à ética e à inserção social. Freitas e Ghedin (2015) também salientam que o estágio, ao mobilizar as trajetórias do licenciando, possibilita reconstruções identitárias e aprendizagens significativas, configurando-se como campo privilegiado da formação inicial.

Nesse sentido, observa-se que, no interior dos cursos de Licenciatura em EF, coexistem diferentes projetos de formação docente. Embora existam diretrizes mais recentes para a formação de professores da EB, como a Resolução CNE/CP nº 4/2024, verifica-se que os cursos de EF vêm se organizando a partir de diferentes normativas. Parte deles ainda se estrutura com base na Resolução CNE/CES nº 7, de 2004, enquanto outros já passaram a adotar as orientações da Resolução CNE/CES nº 6/2018, a qual redefine a formação inicial e articula licenciatura e bacharelado em diálogo com as DCNs gerais para a formação de professores. De todo modo, tais normativas apontam

para a necessidade de uma sólida base teórico-prática, valorizando a prática pedagógica como eixo estruturante do processo formativo. Elas também orientam que o ECS, além de obrigatório, seja compreendido como espaço articulador entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar, visando ao desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica.

De um lado, encontram-se visões orientadas por uma racionalidade técnica e instrumental, que tendem a conceber o estágio como um espaço de aplicação de metodologias consideradas “eficazes” e de estratégias pedagógicas padronizadas. Essa perspectiva é criticada por autores como Franco (2008), que identifica nela um modelo de formação baseado em tarefas prescritas, que suprime a autonomia do licenciando e impede a construção de sentido para a prática docente. Da mesma forma, Amorim Filho e Ramos (2010) alertam para os riscos de uma formação marcada pela dicotomia entre teoria e prática, centrada na mera transmissão de técnicas descontextualizadas.

De outro lado, há propostas que defendem uma perspectiva crítico-emancipatória da formação, nas quais o ECS é compreendido como um campo de formação política, voltado ao enfrentamento das desigualdades educacionais e à construção de práticas pedagógicas situadas e reflexivas. Essa abordagem é defendida por autores como Pimenta e Lima (2012), Zeichner (1993) e Pérez-Gómez (1992), que compreendem o estágio como momento privilegiado da práxis pedagógica, permitindo ao futuro docente a leitura crítica da realidade e a construção de saberes a partir de sua experiência. Franco (2008) também reforça essa posição ao propor que o estágio deve superar uma lógica tecnicista e se constituir como prática formativa capaz de transformar tanto o sujeito quanto suas circunstâncias.

Essa tensão entre projetos evidencia os embates que atravessam a organização e a implementação dos estágios nos cursos de EF. Muitas instituições ainda operam com concepções fragmentadas de formação, reproduzindo dicotomias entre teoria e prática, universidade e escola, conhecimento científico e saber docente. Essas tensões são observáveis, por exemplo, em currículos que isolam o estágio em momentos finais da formação ou que o tratam como simples campo de aplicação técnica, desconsiderando o princípio da articulação teoria-prática presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da licenciatura em EF (Brasil, 2004). Além disso, estudos como o de

Franco (2008) e Amorim Filho e Ramos (2010) identificam que muitos projetos formativos ainda operam sob uma lógica tecnicista, na qual o conhecimento acadêmico é visto como superior ao saber construído na experiência docente. Quando assumidos de forma acrítica, esses dualismos tendem a fragilizar a potência formativa do estágio, reduzindo sua função a uma experiência técnica e desarticulada do processo de construção da identidade profissional docente. Franco (2008) destaca que essa concepção de estágio compromete o desenvolvimento da práxis pedagógica, ao ignorar a complexidade e a historicidade da prática docente. Zeichner (2017) também critica abordagens de formação que não promovem o diálogo entre os diferentes saberes docentes, favorecendo a reprodução de práticas descontextualizadas.

Para Santos (2020), o estágio se apresenta como um "circuito formativo", um movimento entre universidade-escola-universidade, no qual o licenciando é instigado a refletir sobre o real vivido, mobilizando saberes que ressignificam a formação e promovem transformações pessoais e pedagógicas. Como destaca Franco (2012), o conhecimento adquirido no estágio é um saber engajado, que articula dimensões cognitivas e emocionais, promovendo uma prática pedagógica emancipatória e humanizada.

No contexto do ICED da UFPA, conforme previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, Resolução nº 4.348/2012), o ECS é estruturado para ocorrer de forma progressiva, envolvendo atividades de observação, participação e regência nas escolas de Educação Básica. Essa organização busca possibilitar uma imersão contínua e aprofundada do licenciando nos múltiplos aspectos que compõem o cotidiano escolar. A proposta curricular prevê a realização de 408 horas de estágio, distribuídas em quatro disciplinas obrigatórias (Estágio Supervisionado I, II, III e IV), as quais contemplam tanto os contextos escolares quanto não escolares, incluindo a EF Adaptada, promovendo a articulação entre os saberes acadêmicos e a prática pedagógica vivida. No entanto, conforme apontado em análises críticas sobre os processos formativos, os desafios impostos pelas condições materiais das escolas, pela distância entre universidade e escola e pelas tensões institucionais podem configurar-se como elementos que dificultam o pleno desenvolvimento dessa proposta, mas também como possibilidades de espaços para discussões sobre formação docente. Ainda que situado em outra instituição, a Universidade Federal do Piauí (UFPI),

o estudo de Correia e Marques (2024) confirma que a progressão do ECS (observação–planejamento–regência–avaliação) é decisiva para que os licenciandos atribuam sentido à prática e consolidem saberes para ensinar.

Ainda assim, é no enfrentamento dessas adversidades que o ECS revela sua potência formativa. Conforme aponta Freitas e Ghedin (2015), a prática pedagógica só pode ser compreendida em sua totalidade quando o licenciando é instigado a refletir sobre sua trajetória, reconstruindo sua identidade a partir das experiências vividas. Nesse processo, a narrativa pessoal torna-se ferramenta de análise crítica da prática, ressignificando a experiência de estágio como campo de pesquisa de si mesmo e do outro. Mello (2013) acrescenta que, ao enfrentar limitações institucionais e curriculares, o estágio provoca licenciandos e professores a subverter práticas estabelecidas e criar abordagens pedagógicas mais contextualizadas.

Dessa forma, ao compreender o ECS como um lugar de disputa entre projetos formativos, torna-se possível perceber que sua eficácia não está apenas na organização curricular ou na regulamentação legal, mas principalmente na intencionalidade pedagógica que o orienta. É essa intencionalidade que pode conferir ao estágio o caráter de formação crítica, engajada e transformadora. Como afirmam Barreiro e Gebran (2006), o estágio deve ser vivido como um espaço de confronto entre o “real” e o “ideal”, no qual o licenciando é desafiado a construir seus próprios caminhos pedagógicos, a partir da mediação entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática.

O ECS atua como um catalisador desse processo, permitindo que os futuros professores experimentem situações reais de sala de aula, reflitam sobre suas práticas e desenvolvam uma compreensão mais profunda de seu papel enquanto educadores. De acordo com Amorim Filho e Ramos (2010, p. 1-2), “os professores, em suas relações sociais, também são produtores de saber”. Esse reconhecimento é fundamental para compreender o impacto das trajetórias individuais na formação docente, além de possibilitar reflexões sobre as próprias práticas.

A Lei nº 11.788/2008 também reforça a importância do estágio ao tratar da integração entre a formação acadêmica e as exigências do mercado de trabalho, consolidando-o como um "ato educativo supervisionado", que deve ser realizado sob a orientação de profissionais experientes.

Mizukami et al. (2002, p. 59) argumentam que "a formação de professores sob uma orientação reflexiva deveria contemplar claramente os conteúdos, processos e atitudes valorados na prática reflexiva", o que implica que os desafios encontrados no estágio não devem ser vistos como impedimentos, mas como oportunidades para o crescimento profissional. A escassez de recursos nas escolas, nesse contexto, exige que os futuros professores desenvolvam estratégias criativas e adaptativas, utilizando os meios disponíveis de forma eficaz para atender às necessidades dos alunos.

Além disso, a relação com os profissionais da escola também pode representar um desafio. A ausência de integração entre universidade e escola, o acolhimento precário dos estagiários e, por vezes, a resistência de alguns docentes da rede pública à participação no processo de formação de novos professores, configuram barreiras que podem limitar as aprendizagens docentes. Tais obstáculos, no entanto, devem ser encarados como oportunidades pedagógicas que possibilitam trocas, reconstruções e soluções coletivas, ampliando a potência formativa do estágio.

Nesse contexto, as adversidades enfrentadas durante o estágio, longe de representarem apenas obstáculos, podem se constituir como potentes elementos formativos. Mello (2013) observa que, diante das limitações do currículo e das tensões vivenciadas no cotidiano escolar, licenciandos e professores, ao lidarem com tais desafios, frequentemente subvertem práticas pedagógicas estabelecidas, criando abordagens mais alinhadas com a realidade dos alunos e com os contextos institucionais em que atuam. Essa capacidade de recriação pedagógica torna-se essencial para o fortalecimento da identidade docente e para a construção de uma prática crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

Nesse sentido, reconhecer o ECS como instância formativa que articula teoria, prática e experiência significa reafirmar seu papel central na constituição da docência em EF. No entanto, é importante destacar que essa articulação assume contornos específicos no campo da EF, em razão de sua historicidade e de suas particularidades pedagógicas. Se, por um lado, o estágio confronta o licenciando com práticas ainda fortemente marcadas pelo tecnicismo e pela centralidade de modalidades esportivas hegemônicas — como futebol e futsal —, por outro, abre espaço para que ele problematize tais concepções e

experimente metodologias que dialoguem com a diversidade cultural e corporal dos alunos. Assim, a reflexão crítica sobre a prática, instigada no ECS, não ocorre em abstrato, mas a partir de dilemas concretos vivenciados nas quadras, nas salas e nos espaços escolares, onde muitas vezes se evidencia a marginalização da EF no currículo ou a carência de infraestrutura adequada. Nessa tensão, o licenciando é levado a mobilizar os referenciais teóricos discutidos na formação inicial para ressignificar o “saber fazer” em um campo que exige criatividade, mediação crítica e a construção de sentidos pedagógicos para o movimento humano. É justamente nesse embate entre tradição e inovação, limitação material e invenção pedagógica, que o ECS se consolida como espaço de reelaboração identitária e profissional para os futuros professores de EF.

A partir das discussões desenvolvidas nesta seção, compreende-se que a formação docente em Educação Física se configura como um processo histórico, curricular e identitário, atravessado por disputas de sentidos, concepções pedagógicas e experiências vividas nos diferentes espaços formativos. A análise da trajetória histórica da Educação Física, das configurações curriculares e dos processos de construção da identidade profissional evidencia que o “tornar-se professor” não se dá de forma linear ou técnica, mas por meio de percursos marcados por memórias escolares, socializações profissionais, tensões entre teoria e prática e confrontos com as condições concretas da escola pública. Esses elementos constituem o pano de fundo teórico que sustenta a compreensão do ECS como um território formativo complexo, no qual se articulam saberes acadêmicos, experiências do campo e processos de reconhecimento de si como docente.

Nesse sentido, os conceitos mobilizados nesta seção, tais como currículo como construção social, identidade docente como processo relacional e biográfico, e estágio como espaço de mediação e reflexão crítica, orientam diretamente a análise empírica apresentada na Seção 4. As narrativas dos licenciandos serão interpretadas a partir desses referenciais, permitindo compreender como suas memórias escolares influenciam a escolha profissional, como o ECS tensiona concepções e expectativas sobre a docência e como, nesse movimento, se produzem deslocamentos identitários e aprendizagens situadas. Assim, a análise empírica busca evidenciar de que modo as

experiências vividas no estágio operam como catalisadoras da formação docente, articulando história, currículo e identidade na construção do professor de Educação Física.

4 ANÁLISES E DISCUSSÃO: INFLUXOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPA

> [...] a narrativa é preciosa, pois conecta cada um a sua experiência, à do outro e à do antepassado, amalgamando o pessoal e o coletivo. E o faz de maneira democrática ou, mais precisamente, da única maneira possível para que uma prática social seja democrática- fazendo circular a palavra, concedendo a cada um e a todos o direito de ouvir, de falar e de protagonizar o vivido e sua reflexão sobre ele (Schimidt, 1990, p. 51).

A análise e discussão que seguem organizam-se em três eixos analíticos, construídos no âmbito da análise compreensivo-interpretativa das narrativas, conforme a abordagem proposta por Souza (2004, 2006, 2014). O Eixo 1 focaliza a constituição do sujeito docente a partir das memórias escolares, compreendendo como experiências pretéritas em Educação Física atravessam escolhas, expectativas e sentidos atribuídos à docência. O Eixo 2 examina o Estágio Curricular Supervisionado como espaço formativo e de experiência, destacando as mediações pedagógicas, os encontros com a escola e as tensões entre teoria e prática. Por fim, o Eixo 3 aborda os processos de construção identitária e as perspectivas docentes, evidenciando deslocamentos, projetos profissionais e modos de se reconhecer professor de Educação Física no contexto da UFPA. Esses eixos permitem apreender, de forma articulada, os influxos do ECS na formação docente e identitária dos licenciandos.

4.1 EIXO 1 – A constituição do sujeito docente a partir das memórias escolares

Neste primeiro movimento analítico, busca-se compreender como as memórias escolares se inscrevem na constituição do sujeito docente, revelando os modos pelos quais os licenciandos (re)significam suas experiências vividas na EF e produzem sentidos sobre o ser professor. As narrativas reunidas neste eixo permitem acessar o núcleo biográfico da formação, no qual as recordações da EB — ora afetivas e positivas, ora atravessadas por lacunas e contradições — funcionam como dispositivos formativos (Souza, 2006; 2014), que se atualizam a partir da formação inicial e do ECS. “Esse estranhamento, essa perplexidade é um espaço da possibilidade pedagógica. […] há um espaço para

que as práticas comecem a falar, a informar, a formar.” (Franco, 2008, p. 111). Assim, o trabalho com memória não é um adorno, mas um gatilho formativo que converte a experiência em análise e em projeto.

Parte-se da compreensão de que a identidade profissional docente não é um dado fixo, mas um processo narrativo e relacional (Dubar, 2006; Josso, 2006), continuamente produzido na intersecção entre história pessoal, experiências formativas e interações institucionais. Como afirma Dubar (2006, p. 13), “as identidades se constroem nas interações entre as trajetórias individuais e as estruturas sociais”, o que reforça a dimensão processual e situada da identidade docente. Assim, ao revisitar suas trajetórias na EF escolar, os interlocutores reinterpretam o passado a partir do presente formativo, deslocando sentidos e reconstruindo concepções de ensino, aprendizagem e docência (Pimenta, 1995; Pimenta; Lima, 2012, 2017; Franco, 2008, 2012). Ao discutir esse deslocamento, Franco argumenta que “os fundamentos da ciência pedagógica são fundamentais à construção de saberes pedagógicos [...] que poderão funcionar como ‘passarelas’ a intermediar e produzir diálogos entre essas diferentes lógicas” (Franco, 2008, p.113).

Esse enquadramento dialoga diretamente com a compreensão do estágio como dispositivo que conecta universidade e escola: “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (Pimenta; Lima, 2017, p. 55).

Além dos excertos das entrevistas, aciono o diário de campo para qualificar o “clima” de produção desses relatos — as posturas corporais, os silêncios, as pausas e os risos nervosos observados durante as entrevistas. Em várias falas sobre a EF escolar, registrei expressões de nostalgia misturadas à frustração (olhar baixo, mãos entrelaçadas), o que reforça a ambivalência afetiva discutida neste eixo.

Como ressalta Souza (2014), a análise compreensivo-interpretativa não fragmenta as vivências, mas busca compreender a totalidade da experiência, em que cada lembrança, gesto e emoção compõem uma rede de significações que revela o modo de ser e de tornar-se professor. Nesse sentido, o Eixo 1 constitui o ponto de partida deste movimento interpretativo, pois as memórias aqui analisadas antecipam e alimentam os sentidos que emergirão nos eixos

seguintes — o ECS como espaço formativo (Eixo 2) e as projeções identitárias e perspectivas docentes (Eixo 3).

Essa leitura ancora-se ainda em autores que compreendem a memória como campo de reinterpretação e reconstrução do vivido, condição essencial para a constituição de si como docente (Josso, 2006; Souza, 2006; Correia, 2019). Para Correia (2019), as narrativas formativas mobilizam processos reflexivos nos quais o sujeito docente reconfigura o passado tendo como referência o presente, permitindo a emergência de novas compreensões sobre a própria trajetória e sobre a docência em construção

As narrativas que compõem está pesquisa foram produzidas por cinco interlocutores — licenciandos concluintes do curso de Licenciatura em EF da UFPA, campus Belém — identificados por nomes fictícios, escolhidos pelos próprios participantes, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa narrativa (Souza, 2014). Os interlocutores são: Alberto (23 anos), Ítalo (21 anos), Pedro (21 anos), Hails (23 anos) e Justin (24 anos).

Esses interlocutores encontram-se na fase final da formação inicial e vivenciaram integralmente os componentes curriculares da licenciatura, incluindo os ECS I e II, desenvolvidos em escolas públicas da rede federal, estadual e municipal de Belém. Suas trajetórias e memórias formativas constituem o ponto de partida para compreender os modos de ser e de tornar-se professor de Educação Física, pois, ao narrarem suas experiências, revelam sentidos e significações atribuídos à disciplina e à docência.

Inicialmente, foi realizada uma leitura panorâmica e reiterada das entrevistas, com o propósito de construir o perfil coletivo do grupo e mapear regularidades e singularidades das histórias de vida-formação. Essa leitura inicial constitui o alicerce da análise posterior, permitindo reconhecer marcas formativas que se projetam como unidades de sentido nos movimentos seguintes de interpretação e discussão (Souza, 2006; 2014). Trata-se de “descongelar” comportamentos e significados, como propõe Franco (2008, p. 111), ao defender o uso de registros e autoanálise para que as práticas “comecem a falar”.

As anotações no diário de campo registram que, ao lembrar “boas” e “más” aulas, os interlocutores alternavam o tom de voz e o ritmo de fala: quando citavam pertencimento e liberdade, a fala tornava-se mais fluida; ao lembrar

exclusões e separações por gênero, surgiam longas pausas, olhares desviados e risos contidos. Esses marcadores expressivos foram incorporados à leitura cruzada e auxiliaram na compreensão do tom afetivo das memórias.

De modo geral, as narrativas revelam experiências atravessadas por afetos, lacunas e ressignificações. Por um lado, a EF é lembrada como espaço de sociabilidade, pertencimento e liberdade; por outro, emergem lembranças associadas a restrições estruturais e pedagógicas, como a redução curricular, a centralidade esportiva, o improviso pedagógico e a naturalização de desigualdades — especialmente as distinções de gênero e o acesso desigual a espaços e materiais (Caparroz; Bracht, 2007; Darido, 2007).

Entre as regularidades formativas, destacam-se:

- Predominância do tecnicismo e da prática esportiva — a EF é majoritariamente lembrada como prática voltada às modalidades esportivas, desvinculada da reflexão pedagógica, o que contribuiu para uma percepção limitada da disciplina como “hora do jogo” (Franco, 2008, 2012; Caparroz; Bracht, 2007).
- Oferta irregular e ausência de diversidade de conteúdos — há memórias de períodos em que a EF foi interrompida, improvisada ou restrita a jogos competitivos, com exclusão de práticas corporais como dança e ginástica (Darido, 2007).
- Expectativas iniciais de caráter biológico-técnico — muitos ingressaram na licenciatura com o imaginário da “formação voltada ao corpo e à saúde”, vivenciando estranhamento ao se depararem com a dimensão pedagógica e crítica da docência; esse deslocamento se intensifica com a participação em Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), projetos de extensão e, principalmente, com o ECS, que estimula a articulação entre prática e reflexão (Pimenta; Lima, 2012, 2017; Schön, 2000; Zeichner, 1993).
- Presença de mediações docentes significativas — professores(as) da escola e da universidade emergem como figuras formadoras decisivas, seja pelo rigor e pela exigência, seja pela sensibilidade e pela capacidade

de problematizar a prática pedagógica (Franco, 2008; Pimenta; Lima, 2012).

Entre as singularidades, evidenciam-se memórias de intervenções pedagógicas diferenciadas, como aulas que incluíram debates, jogos cooperativos, projetos interdisciplinares e atividades inclusivas. Essas experiências se tornaram referências positivas e inspirações para a futura prática docente, funcionando como contraponto ao modelo tradicional e tecnicista predominante.

Essas recorrências e singularidades permitiram construir um mapa preliminar de significações, sintetizado em três núcleos de sentido:

a) Afetos e pertença — a EF como espaço de convivência e liberdade, mesmo sob restrições;

b) Lacunas e naturalizações — tecnicismo, improviso, ausência de diversidade e assimetrias de gênero;

c) Mediações e viradas formativas — experiências que reconfiguram o olhar sobre a docência e inauguram a reflexividade crítica (Pimenta, 1995; Franco, 2012).

As marcas afetivas — positivas e negativas — influenciam diretamente as concepções de ensino e alimentam o modo como os interlocutores se percebem como futuros professores. Ao serem revisitadas no contexto da formação inicial, especialmente no ECS, essas memórias deixam de ser lembranças isoladas e passam a constituir saberes da experiência (Tardif, 2002; Souza, 2014).

As narrativas dos cinco interlocutores evidenciam matrizes afetivo-formativas que estruturam modos de perceber a EF escolar e de projetar-se como docente. Com base na abordagem compreensivo-interpretativa (Souza, 2006, 2014), articulamos trechos representativos com o quadro teórico de identidade em processo (Dubar, 2006; Josso, 2006), saberes da experiência (Tardif, 2002) e práxis reflexiva (Pimenta, 1995; Pimenta; Lima, 2012, 2017; Franco, 2008, 2012).

A triangulação com o diário de campo contribuiu para situar cada núcleo de sentido: nas passagens sobre “afetos e pertença”, notei sorrisos e posturas relaxadas; em “lacunas e naturalizações”, travamentos e mudanças de assunto;

em “mediações e viradas formativas”, brilho no olhar e aumento do ritmo da fala. Esses indícios de corporalidade e emoção ajudaram a delinear o tom analítico das categorias.

1 Afetos e pertença: a EF como espaço de sociabilidade que convive com restrições:

> Minhas primeiras vivências com a Educação Física, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, foram marcadas por um ensino predominantemente prático e pouco diversificado […] atividades voltadas quase exclusivamente para o vôlei e o basquete (Alberto, Entrevista narrativa).

> Me chamo Justin […] Desde a escola, a Educação Física me marcou como espaço de liberdade e pertencimento […] vivências no PIBID e nos estágios me fizeram enxergar a docência como um compromisso ético e transformador (Justin, Entrevista narrativa).

> Essa relação afetiva com a disciplina foi determinante para minha escolha de curso […]. Mais tarde descobri a formação voltada à licenciatura e teorias pedagógicas, o que gerou frustração e dúvidas antes de se tornar interesse pela EF escolar com intencionalidade. (Pedro, Entrevista narrativa).

A dimensão afetiva aparece ambivalente: ao mesmo tempo acolhimento/pertencimento e frustração com o estreitamento de conteúdos e a pouca intencionalidade pedagógica. No plano formativo, essa ambivalência não é um ruído, mas um operador de sentido: ao narrar, o licenciando relê o passado e o ressignifica no presente, deslocando-se do vivido naturalizado ao vivido interpretado (Souza, 2006, 2014). É nessa passagem que as memórias deixam de ser lembranças episódicas e se tornam saberes da experiência (Tardif, 2002), reconfigurando a autoimagem docente (Dubar, 2006; Josso, 2006).

2 Lacunas e naturalizações: tecnicismo, baixa diversidade e assimetrias de gênero:

> Apesar dessas boas lembranças, percebo hoje que minha formação em Educação Física na educação básica foi bastante limitada. […] A dança […] praticamente ausente. A ginástica também esteve ausente. […] compreendi que a disciplina vai muito além do jogo e da prática esportiva repetitiva (Alberto, Entrevista narrativa).

> Minhas primeiras vivências […] sequer havia espaço para brincadeiras. O corpo era limitado à cadeira, ao silêncio, à contenção. […] aulas mais frequentes […] modelo tradicional, com separação de gênero e

> distribuição desigual de espaço e materiais (Justin, Entrevista narrativa).
>
> Durante o ensino fundamental, o contato com a Educação Física foi mínimo […] meninos de um lado da quadra, meninas do outro, poucas explicações, quase nenhuma intencionalidade pedagógica. As aulas eram vistas mais como recreação […] no contraturno. (Hails, Entrevista narrativa).

A crítica à centralidade esportiva e à pobreza curricular (com ausência de dança e ginástica, por exemplo) confirma o diagnóstico clássico de tecnicismo e esvaziamento pedagógico na EF escolar (Caparroz; Bracht, 2007; Darido, 2007). As assimetrias de gênero (separação de turmas, distribuição desigual de espaços e materiais) emergem não apenas como dados de contexto, mas como marcas formativas que, ao serem reinterpretadas, se tornam conteúdo ético-político para a futura docência. Esse movimento de desnaturalização liga-se à reflexividade cultivada na formação (Pimenta; Lima, 2012, 2017).

3 Mediações e viradas formativas: quando a intencionalidade pedagógica transforma a memória em projeto:

> No 3º ano, tive uma experiência diferente: um professor mais exigente, que aplicava anamnese, organizava atividades com base em indicadores de saúde, misturava práticas na quadra com discussões em sala. Foi a primeira vez que enxerguei uma tentativa real de tratar a EF como disciplina (Justin, Entrevista narrativa).
>
> Meu nome é Ítalo […] No começo, via o curso de forma técnica e voltada ao desempenho físico. Com o tempo, principalmente por meio do PIBID e do cursinho Esperançar[9], passei a entender o papel pedagógico da área […] fundamentais para minha permanência e para me reconhecer como futuro professor (Ítalo, Entrevista narrativa).
>
> Me chamo Pedro […] entendi a licenciatura como um campo de teorias pedagógicas e crítica. […] minha permanência foi sendo construída a partir de experiências significativas como o grupo de pesquisa CAÊ,[10] o PIBID e o Esperançar, quando comecei a compreender a docência como possibilidade de transformação (Pedro, Entrevista narrativa).
>
> Sou Hails […] pensava que passaria os dias estudando práticas corporais. […] o curso seguiu por caminhos mais teóricos e críticos do que eu imaginava. […] experiências como o PIBIC, o cursinho Esperançar e os estágios abriram um leque de possibilidades que eu jamais teria explorado (Hails, Entrevista narrativa).

[9] Cursinho Popular Esperançar é um projeto de educação popular que visa preparar estudantes para o ingresso no ensino superior, especialmente para o ENEM, com uma abordagem que busca a formação crítica e cidadã.

[10] Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (Caê), vinculado ao PPGED/ UFPA.

As narrativas destacadas revelam momentos de inflexão nos percursos formativos, em que determinadas experiências - professores que imprimem rigor e intencionalidade pedagógica, práticas que articulam corpo e reflexão, e a inserção em programas como PIBID, Cursinho Popular Esperançar, CAÊ e PIBIC - atuam como situações-mediadoras no processo de constituição docente. Tais contextos de aprendizagem tensionam representações iniciais e produzem novos modos de perceber e projetar-se como professor de EF (Franco, 2008; 2012), deslocando os interlocutores de uma gramática tecnicista para uma práxis que combina ação e reflexão (Pimenta, 1995; Pimenta; Lima, 2012; 2017). Coerente com Franco (2008, p.116), "a atividade docente adquirirá o sentido de práxis" quando houver intencionalidade coletiva, conhecimento do objeto e intervenção planejada.

No caso do interlocutor Ítalo, observa-se o deslocamento de uma visão centrada no desempenho corporal para a compreensão do caráter pedagógico e social da área - movimento intensificado por experiências colaborativas que lhe exigem planejar, experimentar, avaliar e replanejar ("No começo, via o curso de forma técnica e voltada ao desempenho físico […] com o PIBID e o Esperançar, passei a entender o papel pedagógico da área"). Esse ir-e-vir entre o planejado e o vivido aproxima-se do que Schön (2000) denomina reflexão-na-ação e do exercício da prática reflexiva (Zeichner, 1993), na medida em que a decisão didática vai sendo produzida no calor da situação, sem perder a intencionalidade formativa.

Pedro, por sua vez, reconhece a licenciatura como campo de teorias pedagógicas e crítica que o convoca a repensar o lugar político da docência, inscrevendo sua permanência no curso em experiências formativas significativas (CAÊ, PIBID, Cursinho Popular Esperançar) que reconfiguram o horizonte de sentido da profissão: ("Entendi a licenciatura como um campo de teorias pedagógicas e crítica […] comecei a compreender a docência como possibilidade de transformação"). Aqui, a unidade teoria–prática (Pimenta, 1995; Pimenta; Lima, 2012; 2017) deixa de ser um enunciado abstrato para operar como critério de leitura do cotidiano escolar e do próprio gesto de ensinar, articulando projeto pedagógico e decisão situada.

Para Hails, o estranhamento inicial diante do teor crítico do curso abre espaço para uma ampliação do repertório formativo: a experiência em PIBIC, Cursinho Popular Esperançar e ECS faz emergir uma docência que investiga, problematiza e cria respostas diante de condições reais: (“O curso seguiu por caminhos mais teóricos e críticos do que eu imaginava […] as experiências abriram um leque de possibilidades”). Esse percurso evidencia o que Souza (2006; 2014) descreve como passagem do vivido naturalizado ao vivido interpretado, quando a memória deixa de ser inventário de episódios e se torna matéria reflexiva, alimentando a autoformação (Josso, 2006).

Justin explicita o papel das intervenções com intencionalidade e da escuta do contexto como gatilhos de virada: a experiência com um professor que combinava anamnese, indicadores de saúde e debate em sala, somada às vivências de estágio, reconfigura sua imagem da EF escolar: (“Foi a primeira vez que enxerguei uma tentativa real de tratar a EF como disciplina”). Ao aprender a ler a escola e a ajustar o planejamento ao que emerge das turmas, Justin exemplifica a produção de saberes da experiência (Tardif, 2002), transformando a aula em campo de investigação e a prática em texto interpretável.

O interlocutor Alberto percorre caminho semelhante: partindo de memórias marcadas pela pobreza curricular e pela centralidade esportiva, passa a reconhecer a amplitude da EF escolar e a necessidade de fundamentar suas escolhas: (“Depois percebi que precisava pensar o porquê de cada coisa que fazia”). No seu relato, o rigor argumentativo e a deliberação didática começam a operar como marcas identitárias - sinal de uma reconfiguração (Dubar, 2006) que desloca a identidade herdada (centrada no “modo como recebi EF”) para uma identidade construída, atravessada por reflexão, crítica e projeto.

Em todos os casos, memória e projeto se entrelaçam: as lembranças não são apenas recontadas, mas reelaboradas a partir de novas práticas e discursos, de modo que o passado se atualiza como potência de futuro. É nessa tessitura que a memória se transforma em projeto de formação, articulando reflexão-na-ação (Schön, 2000) e prática reflexiva (Zeichner, 1993), sob a mediação da unidade teoria–prática (Pimenta, 1995; Pimenta; Lima, 2012; 2017) e de uma práxis crítica comprometida com a transformação das condições concretas do ensino (Franco, 2008; 2012).

Do ponto de vista identitário, o movimento é biográfico-relacional: o sujeito docente se reconhece protagonista do próprio percurso, mobilizando saberes da experiência (Tardif, 2002) e produzindo sentidos de autoformação (Josso, 2006). A identidade profissional, aqui, não se acumula por somatório de teorias e técnicas, mas se tece no entrelaçamento de vivências, afetos, rupturas e aprendizagens; constrói-se como processo inacabado, relacional e reflexivo, permanentemente alimentado por mediações (professores, projetos, ECS) e por uma leitura crítica do cotidiano escolar.

As situações-mediadoras narradas pelos cinco interlocutores não apenas catalisam viradas individuais, mas instituem um modo de ler e intervir na EF escolar que é coerente com o horizonte teórico da pesquisa: formação como práxis, estágio como investigação e síntese (Pimenta; Lima, 2012; 2017; Correia e Marques, 2024), memória como dispositivo formativo (Souza, 2006; 2014; Correia, 2019) e docência como projeto ético-político que se corporifica na unidade entre teoria e prática.

Expectativas tecnicistas e deslocamento para a docência: do corpo e saúde ao ensinar-aprender:

> Já nas primeiras semanas do curso, percebi que a licenciatura não era nada daquilo que eu esperava […] encontrei leituras, debates sobre educação […] Isso causou frustração no começo. […] Levei tempo para assimilar e ressignificar. (Justin, Entrevista narrativa).
>
> Entrei na graduação imaginando uma formação ligada à área da saúde […] descobri um viés fortemente pedagógico […] cogitei trancar e mudar de curso, mas experiências significativas me reposicionaram. (Pedro, Entrevista narrativa).
>
> Sempre tive interesse por questões estéticas e de saúde […] achava que havia relação direta com a EF. […] a formação mostrou caminhos teóricos e críticos, e os projetos (PIBIC, Esperançar) alargaram meu horizonte formativo. (Hails, Entrevista narrativa).

As narrativas revelam um padrão recorrente de expectativa e deslocamento na trajetória formativa dos licenciandos. O ingresso no curso é, em geral, marcado por representações biológico-técnicas, centradas na ideia de corpo, saúde e desempenho físico. Com o avanço da formação, essas representações cedem espaço a uma compreensão também pedagógica, crítica e ética da docência em EF, na qual o ensinar se configura como prática de reflexão, compromisso e transformação.

O interlocutor Justin exemplifica esse movimento ao relatar: (“Já nas primeiras semanas do curso, percebi que a licenciatura não era nada daquilo que eu esperava […] encontrei leituras, debates sobre educação […] Isso causou frustração no começo. […] Levei tempo para assimilar e ressignificar.”). Esse percurso expressa o que Souza (2006; 2014) denomina consciência metarreflexiva - a capacidade de revisitar a própria experiência formativa e transformá-la em campo de análise e reconstrução de sentido. A frustração inicial se converte, assim, em aprendizagem profissional, pois a reflexão sobre o vivido mobiliza novas interpretações e reposicionamentos identitários.

Pedro também evidencia esse processo de virada, ao narrar: (“Entrei na graduação imaginando uma formação ligada à área da saúde […] descobri um viés fortemente pedagógico […], cogitei trancar e mudar de curso, mas experiências significativas me reposicionaram.”). O seu relato confirma o que Pimenta e Lima (2012; 2017) descrevem como aprendizagens emergentes das mediações curriculares, nas quais a interação entre experiências concretas e reflexão teórica gera deslocamentos na forma de compreender a docência.

As experiências em projetos formativos, como o PIBID e o grupo de pesquisa CAÊ, funcionam como espaços de práxis reflexiva (Franco, 2008; 2012), permitindo que o estudante repense o próprio papel pedagógico e político dentro da área.

A interlocutora Hails, por sua vez, amplia essa compreensão ao dizer: (“Sempre tive interesse por questões estéticas e de saúde […] achava que havia relação direta com a EF. […] a formação mostrou caminhos teóricos e críticos, e os projetos (PIBIC, Esperançar) alargaram meu horizonte formativo.”). Sua fala traduz o que Tardif (2002) define como reconfiguração dos saberes da experiência, quando o senso comum adquirido antes da licenciatura é transformado em saber profissional por meio da inserção em contextos reflexivos e colaborativos.

Esse processo também se aproxima da autoformação narrativa proposta por Josso (2006), em que o sujeito se reconhece como autor da própria trajetória, reescrevendo sua identidade a partir das aprendizagens produzidas no percurso formativo.

As três narrativas convergem para um mesmo eixo interpretativo: a passagem do imaginário do “professor que atua na esfera da saúde e do corpo”

para o educador que ensina, problematiza e medeia aprendizagens. O deslocamento do tecnicismo para a pedagogia crítica não é apenas uma mudança temática, mas uma reorganização epistemológica e identitária, na qual o corpo deixa de ser visto como objeto de adestramento e passa a ser compreendido como dimensão da formação humana (Dubar, 2006; Pimenta; Lima, 2012; Franco, 2012).

Nesse movimento, no Tempo II da análise - correspondente à leitura temática e à organização das unidades de análise, as memórias escolares revisitadas assumem função formativa e transformadora:

(a) evocam afetos e reconhecimentos que sustentam o sentido de pertença;

(b) expõem lacunas e assimetrias - como o tecnicismo e a baixa diversidade de conteúdos; e

(c) ativam mediações decisivas - professores, ECS, PIBID, PIBIC, Cursinho Popular Esperançar, grupos de pesquisa - que reorganizam o sentido da experiência formativa.

Esse conjunto de relações constitui o que Souza (2014) chama de virada formativa, em que o vivido é reinterpretado como projeto de docência.

Assim, a formação inicial se mostra como um processo contínuo de reconstrução identitária, no qual o sujeito docente se constitui entre experiência, reflexão e projeto (Tardif, 2002; Dubar, 2006; Josso, 2006; Franco, 2008; Pimenta; Lima, 2017;). O que era desorientação torna-se consciência crítica e intencionalidade pedagógica; o que era expectativa torna-se projeto profissional. A docência emerge, enfim, como espaço de produção de saberes, de ética e de si.

No terceiro movimento analítico - que sucede a leitura panorâmica inicial das narrativas e a leitura temática com a organização das unidades de análise - , as narrativas são revisitadas considerando os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, buscando compreender como as memórias escolares se articulam com processos identitários e formativos. Esse tempo analítico corresponde ao gesto hermenêutico de compreender, interpretar e atribuir sentido à experiência narrada (Souza, 2006, 2014), considerando que o “tornar-se professor” é um processo em constante elaboração, tecido nas interações

entre o vivido, o pensado e o projetado (Dubar, 2006; Josso, 2006; Pimenta; Lima, 2012, 2017; Franco, 2012).

> Quando olho para trás, percebo que muito do que vivi nas aulas de Educação Física ainda ecoa nas minhas práticas e nas minhas escolhas. Hoje entendo o que antes parecia apenas ‘brincadeira’ como parte de uma formação que estava sendo construída sem que eu percebesse. (Alberto, Entrevista narrativa).

> No começo da graduação, eu não conseguia ver relação entre o que vivi na escola e o que estava estudando. Agora percebo que cada lembrança é parte da minha compreensão sobre o que é ser professor. Eu me vejo diferente, mais consciente do que quero ser na docência. (Ítalo, Entrevista narrativa).

A leitura interpretativo-compreensiva das narrativas evidencia que, ao contarem suas trajetórias, os interlocutores constroem um duplo movimento temporal: revisitam o passado com as lentes do presente formativo e, ao mesmo tempo, projetam sentidos para o futuro docente. Nesse entrelaçamento entre o vivido, o refletido e o projetado, as memórias deixam de ser simples recordações e se configuram como atos de formação (Souza, 2014; Correia, 2019).

Esses atos representam os momentos em que o sujeito, ao narrar e interpretar a própria experiência, transforma o vivido em conhecimento sobre si e sobre sua prática. Para Souza (2014), não se trata apenas de ações pontuais de aprendizagem, mas de processos simbólicos e afetivos de autoformação, nos quais o narrador se reconhece como protagonista da própria trajetória. Narrar, portanto, é também formar-se, pois o exercício de rememorar e atribuir sentido mobiliza dimensões cognitivas, emocionais e éticas que reconfiguram a identidade docente. Nesse gesto, a memória opera como um campo de aprendizagem, no qual o lembrar se torna modo de compreender, de projetar e de se (re)constituir.

A narrativa de Alberto permite perceber de modo sensível esse movimento de reinterpretação e síntese: (“Quando olho para trás, percebo que muito do que vivi nas aulas de Educação Física ainda ecoa nas minhas práticas e nas minhas escolhas. Hoje entendo o que antes parecia apenas ‘brincadeira’ como parte de uma formação que estava sendo construída sem que eu percebesse.”). Aqui, Alberto reconhece o caráter formativo das experiências prévias, conferindo-lhes novos significados a partir do lugar de futuro professor.

O que antes era vivido de forma espontânea - o jogo, a convivência, o prazer do corpo em movimento - é agora reinterpretado como dispositivo formativo, um repertório simbólico que orienta práticas, valores e concepções pedagógicas.

Essa releitura confirma o que Josso (2006) denomina movimento de autoformação narrativa, em que o sujeito se reconhece autor e intérprete da própria história, atribuindo ao vivido um papel ativo na construção de sua identidade profissional.

Algo semelhante ocorre na fala de Ítalo: (“No começo da graduação, eu não conseguia ver relação entre o que vivi na escola e o que estava estudando. Agora percebo que cada lembrança é parte da minha compreensão sobre o que é ser professor. Eu me vejo diferente, mais consciente do que quero ser na docência.”). Esse enunciado expressa a passagem do vivido naturalizado ao vivido interpretado (Souza, 2006), isto é, o deslocamento de uma memória percebida como evento isolado para uma compreensão integrada da experiência como fonte de aprendizagem e de sentido. Ítalo passa a reconhecer a coerência formativa que une passado e presente: a lembrança escolar deixa de ser lembrança “inútil” e torna-se estrutura de referência, elemento que dá continuidade ao processo identitário em construção. A reflexão sobre o vivido o leva a compreender que o “ser professor” implica ler o próprio percurso e transformar a experiência em conhecimento profissional (Pimenta; Lima, 2012; Franco, 2012).

As duas narrativas convergem para a mesma compreensão: o processo de formação inicial atua, sobretudo, na releitura das experiências fundantes da trajetória escolar. O que antes se apresentava como memória fragmentada - episódios, gestos e emoções dispersas - ganha unidade e densidade reflexiva à medida que é narrado e interpretado. Nessa tessitura narrativa, o passado se converte em matéria de aprendizagem, e o presente torna-se campo de reinterpretação, revelando que a formação docente é um contínuo movimento de rearticulação entre o que se viveu e o que se quer viver como educador.

Desse modo, a memória emerge como espaço de formação de si, onde se entrelaçam experiência, emoção e consciência, compondo um processo de reflexividade identitária. Ao narrar-se, o sujeito docente aprende e se reinscreve como protagonista de sua história formativa. Tal como propõe Franco (2008, p.115), é preciso “produzir sujeitos que falam” - condição para uma escola que

se reinventa a partir da práxis. Esse gesto reafirma a docência como prática de si e de mundo - um processo contínuo de autorreflexão, reconstrução e reinvenção identitária, em que o professor em formação compreende que ensinar é também uma forma de se (re)formar e de transformar o próprio percurso em saber.

A releitura das experiências formativas, expressa nas narrativas de Alberto e Ítalo, também se estende a outros interlocutores, que, ao revisitarem suas lembranças escolares, aprofundam a compreensão da docência como ato ético e relacional. Essas vozes revelam que a formação inicial não apenas reorganiza o olhar sobre o passado, mas resignifica o modo de se projetar como professor, ampliando o sentido da prática educativa para além do ensino de conteúdos.

O movimento de reinterpretação da experiência - que transforma a memória em saber e o vivido em consciência - alcança, nas falas seguintes, uma dimensão afetiva e política, em que o compromisso com o outro e com a equidade torna-se central à construção identitária do futuro docente:

> Relembrar minhas aulas da educação básica me faz perceber que, mesmo com todas as limitações, havia algo que me encantava: o movimento, o encontro com os outros. Hoje vejo que quero ser o tipo de professora que promove isso - o encontro, a escuta, o respeito. (Hails, Entrevista narrativa).

> As boas lembranças da Educação Física me ajudaram a escolher o curso, mas as más também me ensinaram o que eu não quero reproduzir. A separação entre meninos e meninas, por exemplo, é algo que hoje questiono nas minhas aulas. (Pedro, Entrevista narrativa).

Essas enunciações ampliam o horizonte formativo anteriormente analisado, mostrando que a memória também opera como categoria ética e crítica. Ao reconhecer as limitações vividas e transformá-las em princípios para a própria prática, os interlocutores revelam que o processo de formação docente envolve tanto a aprendizagem de saberes pedagógicos quanto a reconstrução de valores e posturas.

Nesse movimento, a docência é compreendida como espaço de transformação de si e do mundo, em consonância com a perspectiva de Franco (2008; 2012) e Pimenta e Lima (2017), na qual a prática docente se constitui como exercício intencional, ético e socialmente comprometido.

A narrativa de Justin expressa um movimento de amadurecimento formativo e identitário que atravessa as experiências relatadas pelos demais interlocutores:

> Antes, eu via a Educação Física como espaço de movimento e liberdade; hoje, percebo que ela pode ser espaço de transformação. As experiências com projetos e estágios me mostraram que a docência é mais que ensinar o corpo — é ensinar com o corpo e com a mente. (Justin, Entrevista narrativa).

Esse enunciado traduz a transição de uma percepção imediata e empírica da EF para uma compreensão crítica e emancipatória da docência, em que o corpo é concebido como mediação simbólica e pedagógica, e não apenas como instrumento técnico. O deslocamento descrito por Justin evidencia o que Franco (2008; 2012) denomina reflexividade crítica — processo em que o professor em formação problematiza as práticas instituídas e reconfigura suas referências de ensino a partir de novos valores éticos, sociais e pedagógicos. Ao compreender que “ensinar o corpo” é também ensinar com o corpo, Justin revela a incorporação da unidade teoria–prática (Pimenta, 1995; Pimenta; Lima, 2012, 2017), que transforma a ação docente em campo de pensamento e intencionalidade educativa. Esse movimento de ampliação teórico-prática desloca o foco do fazer técnico para o agir reflexivo, reafirmando a Educação Física como espaço de produção de sentidos e de formação humana.

Do ponto de vista identitário, a narrativa expressa o que Dubar (2006) denomina reconfiguração relacional da identidade profissional, na medida em que o sujeito reelabora o modo de se ver e de se reconhecer na profissão.

As experiências vividas em programas como o PIBID, o Cursinho Popular Esperançar e os ECS atuam como mediações constitutivas dessa transformação, convertendo o vivido em projeto e o aprendizado em horizonte de atuação docente. Esse processo dialoga com a concepção de autoformação narrativa (Josso, 2006), na qual o sujeito, ao narrar-se, reorganiza as experiências e reinscreve o próprio percurso como história de formação - aprendendo sobre si ao recontar-se.

Nesse contexto, as memórias e práticas narradas convergem para uma compreensão ampliada da docência como ato de transformação de si e do

mundo. As lembranças do tecnicismo, da ausência de diversidade de conteúdos e das assimetrias nas aulas de EF emergem como referências críticas, reconfigurando-se em compromisso ético-pedagógico com a mudança e com a emancipação dos sujeitos.

Como afirma Tardif (2002), o saber docente se enraíza na experiência; e, conforme Souza (2014) e Correia (2019), é no exercício reflexivo de revisitar o vivido que o professor transforma a lembrança em aprendizagem e a memória em projeto.

Dessa forma, no Tempo III da análise — correspondente à leitura interpretativa-compreensiva das narrativas, articulada às etapas anteriores — as narrativas não apenas revisitam o passado, mas o transformam em matéria formativa e horizonte projetivo. A EF, antes concebida como espaço de movimento e liberdade, passa a ser compreendida como território de formação, cultura e emancipação, reafirmando a docência como processo contínuo de construção de sentido e de reinvenção identitária.

Nessa continuidade, o Eixo 2 aprofunda esse movimento, analisando o ECS como espaço em que as experiências formativas se corporificam e ganham densidade reflexiva.

4.2 EIXO 2 – O Estágio Curricular Supervisionado como espaço formativo e de experiência

Neste segundo movimento analítico, o olhar volta-se ao ECS enquanto campo privilegiado de articulação entre teoria e prática, um território em que o licenciando enfrenta o real da escola, (re)elabora saberes e produz sentidos sobre a docência. Diferente de um momento meramente prático, o ECS é concebido, nesta pesquisa, como experiência formativa em totalidade (Souza, 2006, 2014), onde os aprendizados se constituem na tensão entre o prescrito e o vivido, entre o ideal formativo e a realidade escolar. “Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (Pimenta; Lima, 2012, p. 133).

Essa mesma lógica é discutida por Freire (1996, p.11) quando adverte que “a reflexão crítica da prática é uma exigência da relação teoria/prática, sem

a qual a teoria irá virando apenas palavras, e a prática, ativismo". O ECS, nesse sentido, torna-se o espaço em que o licenciando aprende a refletir sobre o fazer e, simultaneamente, a teorizar a própria ação, articulando conhecimento e compromisso.

Com base na perspectiva compreensivo-interpretativa (Souza, 2006, 2014), analisa-se como os interlocutores – Alberto, Ítalo, Pedro, Hails e Justin – narram suas vivências no estágio, revelando processos de enfrentamento, descoberta e reconstrução de saberes. As falas indicam que o ECS se configura como um espaço de passagem: o momento em que o futuro professor de EF deixa de observar a docência de fora e passa a experimentá-la de dentro, na concretude da escola, mediado por afetos, dificuldades, relações e práticas. Isso porque ‘‘Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas." (Pimenta; Lima, 2012, p. 133).

As notas de campo registram também variações de ritmo de fala quando descrevem conflitos ou improvisos: nas passagens de maior tensão, surgem pausas longas e respirações audíveis; nos trechos de descoberta, o discurso acelera. Esses elementos foram usados para qualificar o sentido das análises.

A compreensão aqui proposta segue as orientações de Pimenta e Lima (2012, 2017), ao considerar o estágio não como aplicação da teoria, mas como momento de síntese e produção de conhecimento sobre o ensino. Essa concepção também encontra ressonância em Correia e Marques (2024), que interpretam o ECS como lugar de fala do licenciando, onde o sujeito toma consciência de sua ação e de sua inserção profissional. Assim, compreender o estágio implica compreender o modo como os interlocutores vivenciam as escolas, se relacionam com alunos, professores e gestores, e transformam essas experiências em saberes docentes.

O ECS é, portanto, um espaço de formação experiencial, que envolve tanto o fazer quanto o pensar sobre o fazer, atravessado por desafios estruturais e institucionais, mas também por potências formativas.

A análise que se segue está organizada em três movimentos interpretativos: (1) o ECS como território de aprendizagens situadas; (2) a tensão e mediação entre teoria e prática; e (3) os desafios, descobertas e vínculos afetivos como dimensões constitutivas da identidade docente.

Metodologicamente, explicito que as inferências deste eixo combinam narrativas e notas do diário, nas quais estão descritos ambiências, gestos e silêncios percebidos durante as entrevistas, compondo a tessitura interpretativa da experiência de estágio.

4.2.1 O ECS como território de aprendizagens situadas

As narrativas dos interlocutores evidenciam que o ECS não se limita a uma etapa conclusiva da licenciatura, mas se configura como um território de aprendizagens situadas, isto é, um espaço de interações, disputas simbólicas e negociações de sentidos que entrelaçam teoria e prática na produção do saber docente. Conforme Pimenta e Lima (2012), o estágio é o locus onde o licenciando reelabora o aprendido à medida que o vivencia, atribuindo-lhe novos significados. Assim, as aprendizagens são “situadas” porque se constroem no interior de contextos reais - a escola, as aulas, as relações interpessoais - em que o conhecimento se produz na ação, com os outros e a partir das tensões concretas do cotidiano.

Nessa direção, Franco (2008, p. 109) observa que “há uma prática que forma, informa e transforma, simultaneamente, o sujeito e suas circunstâncias, e há uma prática que oprime, distorce e congela”, destacando que o sentido formativo do ECS depende das mediações que o licenciando realiza com o real escolar. É nessa tensão entre o fazer e o refletir que se concretiza o que Freire (1996, p.12) chama de práxis libertadora “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, revelando que o estágio é um processo dialógico em que todos aprendem e se formam mutuamente.

Pedro expressa esse processo ao afirmar que o estágio foi “um divisor de águas”, pois o fez compreender o real da docência para além das idealizações das disciplinas teóricas:

> O estágio foi o momento em que percebi que a docência é muito mais complexa do que eu imaginava. […] Eu pude ver a diferença entre o que se discute na universidade e o que se vive na escola. Foi difícil no início, mas foi onde aprendi de fato o que é ser professor (Pedro, Entrevista narrativa).

Essa passagem explicita a tensão entre teoria e prática, elemento central do processo formativo. O ECS desestabiliza certezas e evidencia que a docência não é mera aplicação de conteúdos teóricos, mas síntese dialética entre o pensar e o fazer, entre o ideal e o vivido. É nesse movimento que se manifesta a práxis, entendida por Freire (1996) e Franco (2008, 2012) como a unidade indissociável de ação e reflexão, pela qual o sujeito se forma ao intervir criticamente na realidade. Ghedin (2012) também observa que é na tensão entre o planejado e o imprevisto que o futuro professor transforma o saber em consciência crítica, elaborando e reconstruindo o vivido como conhecimento profissional.

De forma semelhante, a Hails descreve o ECS como uma aprendizagem que ultrapassa a regência de aulas, exigindo observação, escuta e negociação com a realidade institucional:

> Quando cheguei à escola, percebi que havia coisas que os livros não mostram. […] Às vezes, não se trata apenas de planejar boas aulas, mas de lidar com contextos imprevisíveis, com a ausência de materiais, com alunos desmotivados. Isso me fez entender que ser professor é também aprender a se adaptar e criar (Hails, Entrevista narrativa).

Nessa experiência, a docência é tensionada e mediada pela realidade escolar - um campo que convoca a criatividade, a empatia e a resiliência. Josso (2006) e Souza (2014) lembram que os afetos (frustração, surpresa, encantamento) constituem motores da aprendizagem e da autoformação, pois permitem ao sujeito transformar o desconforto em reflexão e o erro em experiência formadora. O enfrentamento dessas tensões revela o que Franco (2008) chama de mediação reflexiva da práxis: o espaço de elaboração onde se integram emoção, ação e pensamento.

O interlocutor Ítalo reforça essa percepção ao narrar:

> Eu achava que ensinar era apenas aplicar o que aprendemos nas disciplinas. No estágio, percebi que há uma diferença enorme entre o planejado e o vivido. Precisei aprender a lidar com o improviso e, ao mesmo tempo, manter a intenção pedagógica (Ítalo, Entrevista narrativa).

O improviso e o erro, longe de representarem falhas, emergem aqui como espaços de aprendizagem crítica. Para Freire (1996), reconhecer o erro como possibilidade de recomeço é exercício de humildade e autonomia intelectual. No

ECS, o licenciando aprende que ensinar é também refletir sobre o próprio fazer, compreendendo o erro como condição do aperfeiçoamento profissional e da emancipação do pensamento. Nesse mesmo sentido, Freire (2008, p. 67) aprofunda essa reflexão ao afirmar que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. […] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser”. Assim, o ECS constitui o terreno em que o futuro professor aprende a exercer sua autonomia intelectual, ética e política, reconhecendo-se como sujeito do próprio percurso formativo. Schön (2000) chama esse processo de reflexão-na-ação, no qual o professor decide e aprende no próprio ato de ensinar, reconstruindo continuamente seus saberes de experiência (Tardif, 2002).

A fala do interlocutor Justin amplia essa dimensão ética e política da docência:

> O estágio me fez ver o que significa realmente ser professor de Educação Física. […] A relação com os alunos foi o que mais me ensinou. Eles me fizeram pensar sobre o papel da EF na escola, sobre o que eu queria transmitir (Justin, Entrevista narrativa).

Aqui se explicita a dimensão da escuta sensível (Souza, 2014) como elemento formativo da experiência docente. Escutar o outro implica reconhecer a alteridade como fonte de conhecimento, compreendendo que o ensino é também um ato de atenção ética (Freire, 1996). A escuta afirma-se, assim, como forma de saber e de ser, na medida em que o docente se forma no diálogo e na abertura ao diferente.

Do ponto de vista identitário, o ECS é um espaço de negociação de papéis - entre o “eu estudante” e o “eu professor”. Dubar (2006) e Josso (2006) descrevem esse processo como passagem da identidade herdada (baseada em modelos e expectativas prévias) para a identidade construída, que se forja nas experiências concretas e nas mediações formativas. O ECS, portanto, é um território biográfico onde o sujeito reconstrói suas referências e se reinscreve como profissional em formação.

Em muitos relatos, também aparece a presença do orientador como mediador da reflexão. Pimenta e Lima (2017) destacam que o formador atua como coaprendiz, integrando o licenciando a uma comunidade reflexiva

(Zeichner, 1993), na qual o pensar juntos se torna um dispositivo de coformação. Assim, o ECS adquire valor coletivo: nele, o aprender é partilhado, a escuta é recíproca e a docência se afirma como prática colaborativa. Como complementa Pimenta e Lima (2012, p. 142) “O estágio, nessa perspectiva, […] não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade. ”

O ECS se configura como um dispositivo de formação experiencial, identitária e política, que articula tensões e mediações entre teoria e prática, razão e emoção, individual e coletivo. Nesse entrelugar, o futuro professor produz saberes da experiência, reinscreve sua identidade e exercita a práxis como horizonte ético da docência comprometida com a transformação de si e do mundo. Franco (2008, p.119) diz que “as práticas só se tornarão instrumentos de formação quando, iluminadas pela teoria, se transformarem em objeto de pesquisa dos que as exercitam”, o que realça o caráter investigativo que o ECS pode e deve assumir

A partir dessas experiências, o ECS se revela não apenas como território de aprendizagens situadas, mas também como campo investigativo e colaborativo, em que o futuro professor transforma a prática em objeto de reflexão e pesquisa. As vivências, os registros e as interações com a escola passam a constituir fontes de conhecimento sobre o próprio fazer docente, permitindo que o estágio se converta em espaço de indagação crítica e de produção compartilhada de saberes (Pimenta; Lima, 2012; Zeichner, 1993). Nessa perspectiva, a docência deixa de ser compreendida como mera aplicação de técnicas e assume o estatuto de atividade intelectual e política, em que o professor investiga, problematiza e reinventa o cotidiano escolar, reafirmando o caráter emancipador da formação.

A imersão no campo escolar durante o ECS evidenciou uma das tensões mais fecundas da formação docente: a relação entre teoria e prática. Longe de representar uma oposição, essa tensão constitui-se como processo formativo, pois é no entrelaçamento entre o pensar e o fazer que se produzem saberes e identidades docentes. Conforme Franco (2008, 2012), a mediação que ocorre nesse espaço não é um simples ponto de encontro entre polos distintos, mas uma reconfiguração mútua entre o conhecimento sistematizado e o vivido, expressando a dimensão dialógica da práxis. É essa práxis - compreendida com

Freire (1996) como ação refletida e eticamente orientada - que sustenta a superação do dualismo teoria-prática e transforma a experiência em consciência crítica e compromisso profissional. Como afirmam Correia e Marques (2024, p. 2), “o estágio supervisionado constitui-se como espaço propício à construção de saberes docentes, sendo um processo complexo de interação formativa e colaborativa, fruto da experiência dialética e dialógica, da participação e da interação do discente com a comunidade escolar”.

O interlocutor Pedro expressa essa tensão formativa ao narrar as dificuldades iniciais de transpor os referenciais teóricos para o cotidiano escolar:

> No começo, eu ficava tentando aplicar tudo que aprendemos nas disciplinas, mas na prática percebia que as coisas não funcionavam exatamente assim. [...] A teoria me ajudava a entender o porquê das coisas, mas eu precisava aprender o “como fazer” na escola (Pedro, Entrevista narrativa).

Essa fala revela o movimento reflexivo que Franco (2012) define como práxis investigativa - momento em que o sujeito, diante do real, precisa reconstruir sua ação e repensar os significados da teoria. O descompasso entre o aprendido e o vivido não indica fracasso, mas constitui um motor de aprendizagem, pois impulsiona o licenciando a agir criticamente, transformando o conflito em possibilidade de elaboração (Freire, 1996). De acordo com Correia e Marques (2024), essa tensão formativa faz do ECS um processo de aprendizagem situada, no qual o licenciando elabora saberes a partir das interações e desafios vividos no contexto escolar

De modo semelhante, Ítalo relata que sua primeira regência lhe mostrou o valor formativo do improviso e do erro:

> Eu preparava as aulas com muito cuidado, mas quando chegava lá, os alunos reagiam de outro jeito. [...] Às vezes, uma atividade que eu achava perfeita não dava certo. Então eu voltava para casa e repensava tudo. Foi assim que aprendi a ajustar o planejamento à realidade (Ítalo, Entrevista narrativa).

A experiência descrita por Ítalo traduz o que Schön (2000) denomina da capacidade de reflexão-na-ação - a capacidade de pensar e decidir no próprio ato de ensinar. O erro, nesse contexto, deixa de ser visto como falha e passa a

integrar o processo formativo, atuando como oportunidade de aprendizagem e exercício de humildade intelectual. Freire (1996) afirma que é no reconhecimento da incompletude e na disposição para recomeçar que o educador se constrói como sujeito reflexivo e autônomo. Desse modo, o estágio supervisionado em EF é também um espaço de experimentação pedagógica e de construção do saber ensinar, em que o licenciando reelabora conhecimentos e desenvolve autonomia docente (Correia; Marques, 2024).

A interlocutora Hails amplia essa compreensão ao reconhecer, no estágio, a passagem de uma docência centrada na técnica para uma docência fundada na escuta e na relação humana:

> No estágio, percebi que a Educação Física é muito mais do que ensinar esporte. É sobre lidar com as pessoas, com as realidades de cada aluno, com as dificuldades da escola. [...] As leituras ajudaram a pensar, mas foi na prática que eu entendi o que significava tudo aquilo. (Hails, Entrevista narrativa).

A fala de Hails evidencia a dimensão afetiva e ética da aprendizagem, ao mostrar que as tensões vividas - frustração, surpresa, encantamento - se tornam motores formativos. Para Souza (2014), as emoções são parte essencial da aprendizagem reflexiva, pois permitem ao licenciando compreender-se como ser sensível e relacional. Josso (2006) também enfatiza que o percurso formativo é biográfico e identitário: as experiências afetivas constituem matéria de autoformação e ressignificam o modo como o sujeito se percebe e age no mundo.

Justin, por sua vez, destaca o papel da escuta como elemento central do processo de aprender a ensinar:

> A escola me ensinou muito mais do que eu esperava. [...] Eu aprendi a observar, a escutar os alunos, a perceber o que funciona e o que não funciona. Acho que a teoria nos dá um norte, mas é na convivência e na escuta que a gente aprende de verdade. (Justin, Entrevista narrativa).

Essa observação dialoga com o conceito de escuta sensível (Souza, 2014), entendida como gesto epistemológico e ético que sustenta a formação docente. Escutar torna-se um modo de conhecer: ao acolher as vozes dos

alunos, o licenciando produz saber sobre a alteridade e sobre sua própria prática. Nessa perspectiva, a escuta se configura como ato pedagógico e político, expressão da dialogicidade defendida por Freire (1996), segundo a qual o conhecimento se constrói no encontro e na relação horizontal com o outro.

Alberto, em sua narrativa, reconhece que o estágio o levou a reconstruir sua concepção de ensino:

> Eu entrei no estágio achando que bastava repetir o que vi com meus professores da escola. [...] Depois percebi que precisava pensar o porquê de cada coisa que fazia. Isso mudou completamente a minha forma de ver a aula de Educação Física. (Alberto, Entrevista narrativa).

Essa fala evidencia que o ECS não se limita a um espaço de aplicação de técnicas ou reprodução de modelos vivenciados anteriormente, mas se constitui como um momento de inflexão formativa, no qual o estagiário passa a interrogar criticamente o próprio sentido do ato de ensinar. Ao afirmar que precisou “pensar o porquê de cada coisa”, Alberto atribui ao estágio uma mudança profunda em sua compreensão pedagógica, deslocando-se de uma prática baseada na repetição para uma prática orientada pela reflexão e pela intencionalidade educativa.

Essa mudança de olhar revela o processo de reconfiguração identitária descrito por Dubar (2006): a passagem de uma identidade herdada — marcada pelos modelos tradicionais de EF — para uma identidade construída, desenvolvida a partir do confronto entre memória e experiência. A trajetória biográfica (Josso, 2006) torna-se, assim, um espaço de negociação identitária entre o “eu estudante” e o “eu professor”, reafirmando o ECS como território de formação e reinvenção de si.

As narrativas também destacam o papel mediador do professor orientador, cuja presença simbólica e intelectual contribui para consolidar o processo reflexivo:

> O professor orientador me fazia perguntas que me desafiavam a pensar no porquê das minhas escolhas. Às vezes eu achava que tinha feito tudo certo, e ele me mostrava outras possibilidades. Isso me fez aprender a ver a aula com outros olhos (Ítalo, Entrevista narrativa).

Essa relação expressa o que Pimenta e Lima (2017) denominam mediação formativa dialógica, na qual o orientador atua como parceiro de pensamento, promovendo um processo de coformação e desenvolvimento conjunto. Essa interação configura uma comunidade reflexiva de aprendizagem (Zeichner, 1993), na qual a docência é compreendida como prática coletiva e colaborativa, sustentada pelo diálogo, pela escuta e pela partilha de saberes.

Dessa forma, o ECS consolida-se como dispositivo de formação experiencial e identitária, no qual se articulam teoria e prática, emoção e reflexão, individual e coletivo. Nesse entrelugar de tensões e mediações, o futuro professor produz saberes da experiência (Tardif, 2002), reconstrói sua identidade (Dubar, 2006) e exerce a práxis como horizonte ético e político da docência (Freire, 1996; Franco, 2012; Correia e Marques, 2024).

4.2.2 Desafios, descobertas e vínculos afetivos na escola

Ao adentrar o espaço escolar, os interlocutores se deparam com um universo marcado por contradições, limites e potências. As narrativas revelam que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é vivido como um campo de enfrentamentos e descobertas, no qual o licenciando aprende não apenas a ensinar, mas também a lidar com a complexidade das relações humanas, com as condições materiais da escola e com as emoções que atravessam o ato de educar. Mais do que um requisito curricular, o estágio emerge como processo formativo integral, que envolve dimensões cognitivas, afetivas e ético-políticas, conforme defendem Pimenta e Lima (2012, 2017).

Sobre essas questões os interlocutores assim se manifestam:

> No começo, eu me senti perdido. A escola era grande, os alunos tinham muita energia, e eu não sabia como lidar com tudo aquilo. [...] Depois percebi que precisava escutá-los, entender o contexto deles. Foi aí que comecei a me sentir professor. (Pedro, Entrevista narrativa).

> O estágio me tirou da zona de conforto. [...] Enfrentei turmas difíceis, falta de material, mas aprendi a improvisar e a planejar melhor. Hoje entendo que as dificuldades também ensinam. (Alberto, Entrevista narrativa)

> Foi um choque no começo. [...] A escola tinha muitos problemas, e eu me sentia impotente diante de certas situações. Mas depois percebi que, mesmo sem resolver tudo, eu podia fazer a diferença com pequenas atitudes. (Hails, Entrevista narrativa).

Esses relatos materializam o que Souza (2006, 2014) denomina situações formadoras, nas quais o desconforto e a instabilidade não representam obstáculos, mas motores reflexivos que reconfiguram o sentido de ser professor. O contato com o real da docência (Pimenta, 1995) - aquele que desvela a distância entre a formação ideal e a prática concreta - constitui uma experiência-limite (Josso, 2006), na qual o sujeito confronta suas expectativas, elabora o fracasso, revisita suas crenças e produz novos significados sobre o ensinar. Esse processo desloca o licenciando da posição de mero aprendiz técnico para a de sujeito que interpreta, age e decide diante da complexidade da escola.

Nessa direção, Franco (2008, 2012) argumenta que a formação docente se concretiza em uma mediação dialógica, em que a prática real desafia as teorias aprendidas, e as teorias, por sua vez, iluminam a leitura da prática, num movimento contínuo de reconstrução. Essa mediação, quando vivida no ECS, transforma a experiência em práxis - uma ação consciente e crítica que une reflexão e compromisso ético. É nesse ponto que o estágio ultrapassa o caráter instrumental e se converte em campo de humanização e aprendizado sensível. A vulnerabilidade e o estranhamento inicial, relatados nas narrativas, deixam de ser fragilidades e passam a configurar momentos de reorganização subjetiva, em que o sujeito aprende sobre os limites e potências da docência.

As narrativas seguintes demonstram essa passagem de um olhar técnico para um olhar investigativo:

> O estágio me mostrou que a escola é um laboratório vivo. [...] Cada aula me fazia pensar em algo novo. Aprendi a observar, a perguntar, a testar e a mudar. Acho que foi ali que comecei a me ver como professor pesquisador (Ítalo, Entrevista narrativa).

> Durante o estágio, percebi que podia aprender muito com os alunos. [...] Eles trazem saberes, histórias e experiências que mudaram minha forma de dar aula. Hoje, eu vejo que ensinar é também aprender o tempo todo (Justin, Entrevista narrativa).

Essas experiências explicitam a virada epistemológica do ECS: o estágio deixa de ser simples espaço de aplicação e se constitui como espaço de criação

e investigação. Correia e Marques (2024) indicam que, ao viver a experiência in locus, o futuro professor reconstrói continuamente sua compreensão de ensino, exercitando a articulação teoria/prática e desenvolvendo uma atitude investigativa diante da realidade escolar. Nesse processo, o licenciando aprende que o conhecimento docente não é apenas o domínio de conteúdos, mas o exercício contínuo de interpretar, dialogar e transformar sua prática a partir da experiência.

A fala de Ítalo ilustra o que Pimenta e Lima (2017) chamam de professor reflexivo, aquele que observa, indaga e reconstrói suas ações pedagógicas em interação com o contexto. Justin traduz, em sua percepção de aprendizagem compartilhada, a essência do que Souza (2014) denomina formação narrativa: o saber nasce do encontro com o outro e é mediado pela escuta e pela experiência. O ECS, nesse sentido, promove a ampliação do olhar docente, permitindo que o licenciando reconheça a escola como espaço de produção de saberes e de coaprendizagem, e não apenas como campo de aplicação do que já está pronto.

Pedro reforça essa compreensão ao refletir sobre o papel da escola como espaço de humanização:

> Eu aprendi que ser professor é, antes de tudo, se relacionar com pessoas. [...] A gente lida com histórias de vida, com emoções, com desigualdades. Isso me fez entender que o ensino da Educação Física também é um ensino sobre respeito e convivência (Pedro, Entrevista narrativa).

Essa narrativa revela que o ensino deve ser compreendido como prática social, ética e relacional, em que o corpo e a convivência são mediadores do aprender. Em consonância com Franco (2012) e Pimenta e Lima (2017), essa concepção amplia o horizonte da formação docente: o professor torna-se sujeito de transformação, articulando o conhecimento técnico às dimensões humanas da experiência educativa. O ECS, ao promover esse deslocamento de foco, contribui para a formação de um profissional que pensa criticamente sua ação e reconhece a docência como compromisso social e político.

Outro aspecto central das narrativas é o papel do afeto como elemento constitutivo da identidade profissional.

> Eu me envolvi muito com os alunos. [...] Quando eles me chamavam de “professor”, aquilo me tocava profundamente. Eu sentia que estava realmente fazendo parte da escola (Alberto, Entrevista narrativa).

> Tive uma turma que me marcou muito. [...] Eles começaram a confiar em mim, e eu também aprendi a confiar neles. Foi quando percebi que ensinar é também se deixar afetar (Hails, Entrevista narrativa).

> No estágio, eu me senti parte da escola pela primeira vez. [...] Antes, eu tinha dúvidas se queria mesmo ser professor, mas ali eu me encontrei (Justin, Entrevista narrativa).

As experiências afetivas descritas pelos interlocutores não são elementos acessórios, mas dimensões estruturantes da formação. Franco (2008, 2012) e Souza (2014) observam que o afeto atua como força de coesão entre o saber e o ser, pois permite ao futuro professor construir sentido para sua ação e reconhecer-se no papel que desempenha. A docência, assim, não se limita a um fazer técnico, mas configura um processo de identificação e pertencimento, no qual o sujeito se percebe parte da instituição escolar e estabelece laços de compromisso com a coletividade.

Essa vivência de pertencimento remete ao que Josso (2006) define como reconhecimento formativo - o momento em que o sujeito identifica coerência entre sua trajetória e o projeto de vida que escolhe. No ECS, esse reconhecimento é atravessado pela emoção, pela escuta e pela reciprocidade, possibilitando que o licenciando se veja como docente em formação e, simultaneamente, como alguém em constante transformação. Essa dimensão biográfica e identitária faz do estágio um espaço de autoconhecimento profissional, em que o professor aprende sobre o outro e sobre si mesmo.

A partir dessas narrativas e das contribuições teóricas mobilizadas, é possível compreender que o ECS não se restringe a um conjunto de práticas pedagógicas, mas se consolida como experiência total, no sentido proposto por Souza (2006, 2014): um processo que envolve pensar, sentir e agir de forma integrada. Os interlocutores enfrentam desafios, produzem saberes, estabelecem vínculos e reelaboram significados sobre a profissão, transformando as dificuldades em matéria-prima para a construção do saber docente.

Essa leitura contribui para os estudos sobre o ECS ao evidenciar que: (a) as experiências-limite vividas no estágio operam como dispositivos de formação reflexiva, que reconfiguram a identidade docente (Josso, 2006; Souza, 2014); (b) o afeto e a escuta constituem saberes experienciais essenciais à atuação ética e crítica (Franco, 2012; Tardif, 2010); (c) a prática pedagógica se torna lugar de investigação, em que o professor aprende ao narrar e refletir sobre sua ação (Correia e Marques, 2024); e (d) o ECS reafirma a docência como práxis - um modo de existir e agir no mundo educacional que articula teoria, sensibilidade e compromisso.

Assim, o ECS se mostra um território de formação complexa, em que se aprendem tanto as técnicas de ensinar quanto as formas de ser professor em sua inteireza: pensante, sensível e transformadora. O estágio deixa de ser considerado apenas como um dos componentes do currículo, “passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores.” (Pimenta; Lima, 2012, p. 149).

4.3 EIXO 3 – Identidade e perspectivas docentes

Este eixo discute como os interlocutores elaboram sentidos sobre “ser professor de Educação Física”, convertendo experiências do ECS em projetos identitários e profissionais. A análise toma a narrativa como dispositivo de autoformação (Souza, 2006; 2014), compreende a identidade como processo relacional e negociado (Dubar, 2006; Josso, 2006), reconhece os saberes da experiência como base da profissionalidade (Tardif, 2002), enfatiza a indissociabilidade teoria–prática (Pimenta, 1995; Pimenta; Lima, 2012; 2017) e lê o estágio como espaço formativo e de construção do saber ensinar (Correia, 2019; Correia e Marques, 2024), em chave de práxis reflexiva (Freire, 1996).

As narrativas indicam um movimento de ampliação da compreensão sobre ensinar em EF: o foco se desloca de uma visão tecnicista, centrada na execução de gestos motores, para uma concepção cultural, ética e reflexiva da docência. O estágio surge como território de tensionamento entre “saber fazer” e “saber ser”, no qual o corpo deixa de ser objeto de adestramento e passa a sujeito de experiência e conhecimento. Nesse registro, Ítalo observa:

> O estágio foi decisivo na minha formação docente. Ele me mostrou, na prática, o que é ser professor. […] Aprendi que o corpo não pode ser negligenciado, mas a técnica não pode ser o centro; ela deve ser meio para a aprendizagem (Ítalo, Entrevista narrativa).

A fala indica um deslocamento epistemológico - a técnica reconfigurada como meio pedagógico e não como finalidade - e sustenta uma EF compreendida na interação entre corpo, cultura e sentido (Pimenta; Lima, 2017; Franco, 2012; Tardif, 2002). Como reforçam Correia e Marques (2024, p. 4), "o estágio supervisionado é de suma importância para a compreensão do ser professor. Ao articular teoria e prática, potencializa-se novas aprendizagens por meio do compartilhamento de experiências, as quais oportunizam a construção de saberes e habilidades necessárias à atuação docente". Essa visão converge com o movimento formativo percebido nas narrativas, nas quais o ECS é concebido como campo de experimentação, aprendizagem e reflexão crítica.

Pedro aprofunda essa passagem ao afirmar:

> O estágio teve papel fundamental na minha formação identitária. […] Ser professor vai além de dominar técnicas; é compreender o contexto, dialogar com os alunos e construir caminhos possíveis (Pedro, Entrevista narrativa).

O enunciado inscreve à docência na dimensão dialógica e contextual, aproximando-a da concepção freireana de educação como prática de liberdade, na qual o diálogo e a leitura crítica da realidade orientam decisões pedagógicas (Freire, 1996). A docência, aqui, é interpretação situada e escolha ética, não aplicação mecânica.

Como destaca Freire (1996, p.12) "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Essa afirmação reforça a docência como ato criador e partilhado, no qual o professor e o estudante constroem juntos o saber, ampliando as possibilidades de reflexão e autonomia intelectual. Nesse sentido, o ECS concretiza esse princípio freireano ao possibilitar que o licenciando produza conhecimento a partir de sua própria prática e da leitura crítica da realidade escolar.

Justin radicaliza o eixo ético-político:

> Encaro à docência como compromisso e projeto de sociedade. O professor forma sujeitos; o trabalho é ético e político, não só técnico (Justin, Entrevista narrativa).

O posicionamento expressa o que Pimenta e Lima (2017) denominam consciência ético-profissional - reconhecimento da função social da escola e do papel do professor como agente de transformação - e converge com a autoformação crítica discutida por Josso (2006) e Souza (2014), na medida em que o licenciando reinterpreta sua trajetória e projeta sua atuação com responsabilidade pública.

A identidade projetiva emerge, ainda, do confronto entre planejamento e realidade. Como diz Ítalo:

> Eu achava que ensinar era aplicar o que aprendemos. No estágio, percebi a diferença entre o planejado e o vivido. Aprendi a improvisar sem perder a intenção pedagógica (Ítalo, Entrevista narrativa).

Este relato evidencia quatro marcas da profissionalidade: (I) o ECS como lugar onde o planejado é confrontado com o real da escola (Pimenta, 1995); (II) o improviso como estratégia formativa (Schön, 2000), sem perda de intencionalidade; (III) sinais de autonomia na condução da aula; e (IV) a passagem de uma docência reprodutiva para a produção situada de práticas - o professor como autor. Dessa forma, é importante reconhecer a complexidade e a profundidade do fazer docente. Como destaca Franco (2008, p.111): “Percebi nesse processo que a prática é sempre mais do que aquilo que se supõe à primeira vista e sempre menos inteligível do que seria necessário considerar”.

Nesse mesmo sentido, Dubar (2006, p.9) amplia a compreensão da identidade profissional ao afirmar que “A crise das identidades é, com efeito, inseparável da crise da modernidade que desvaloriza as formas comunitárias de inserção social sem conseguir impor novas formas societárias.” Essa leitura ajuda a entender o contexto em que o professor de Educação Física constrói sua identidade: entre a tradição da docência vocacional e as novas exigências de uma prática reflexiva e crítica.

Na mesma direção, Pedro afirma:

> Entendi que ensinar Educação Física é lidar com pessoas e desigualdades. Isso me fez ver a disciplina como espaço de convivência e respeito, não só de conteúdo (Pedro, Entrevista narrativa).

A ênfase desloca o eixo da técnica para o humano: educar corpos é também educar para o convívio, o reconhecimento do outro e a justiça; trata-se de uma prática cultural e social que inscreve a EF na formação integral (Pimenta; Lima, 2017; Franco, 2012).

O componente subjetivo e corporal da identidade aparece na fala de Alberto:

> Cresci pessoalmente: ganhei confiança para me expor, falar, dançar. Esse amadurecimento também é formação docente (Alberto, Entrevista narrativa).

A narrativa destaca que crescimento pessoal é aprendizagem profissional; falar e dançar simbolizam apropriação do próprio corpo como linguagem pedagógica, indicando a docência como empoderamento e autoconhecimento (Josso, 2006; Souza, 2014). Assim, a identidade docente se constitui também no plano afetivo-corporal, inseparável do cognitivo e do ético.

Como lembra Dubar (2006, p.9), “As antigas formas identitárias (nominais e estatutárias) desagregaram-se ou foram estigmatizadas, mas as novas formas (reflexivas e narrativas) não conseguem substituí-las plenamente”. Essa leitura reforça o caráter inacabado e processual das identidades docentes, marcadas por transições entre modelos tradicionais e novas narrativas formativas.

Quando se voltam ao balanço do ECS, os interlocutores articulam valores e saberes diante de contextos díspares. Pedro sintetiza a passagem por realidades contrastantes:

> O estágio foi um divisor de águas. […] Vi cenários opostos e aprendi em ambos: compromisso coletivo e precariedade. Em todos, precisei ser ético, sensível e criativo (Pedro, Entrevista narrativa).

Justin ressalta a escuta e a observação:

> Na escola, aprendi a escutar, observar e ajustar o planejamento. A convivência me ensinou mais do que eu esperava (Justin, Entrevista narrativa).

Hails explicita o choque e a potência do pequeno gesto:

> Foi um choque ver problemas e me sentir impotente. Depois percebi que pequenas ações têm impacto (Hails, Entrevista narrativa).

Essas experiências reafirmam que, como diz Dubar (2006, p.14), “A identidade de qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adoptado”. Assim, cada trajetória docente é singular, mas também atravessada pelas condições históricas e institucionais de seu tempo, o que dá à identidade profissional um caráter dinâmico e relacional

Em conjunto, tais falas configuram o ECS como experiência total (Souza, 2006; 2014), em que aprendizagens situadas (sobre turma, escola, território) encontram valores (equidade, respeito, compromisso) e saberes pedagógicos para transformar adversidades em oportunidades formativas (Tardif, 2002; Pimenta; Lima, 2017). Trata-se de um campo investigativo e de mediação dialógica (Franco, 2008; 2012), no qual o vivido naturalizado se converte em vivido interpretado (Souza, 2006; 2014) e o licenciando se reconhece como autor de sua prática (Correia, 2019; Correia e Marques, 2024).

As projeções de futuro revelam aderência consciente à profissão, com cálculo realista de condições de trabalho e aposta na formação continuada. Sobre isso, Pedro afirma:

> Quero concurso e atuar na rede básica. Não romantizo a profissão, mas é onde encontrei sentido (Pedro, Entrevista narrativa).

A fala traduz um projeto profissional ancorado no sentido da docência, em que o professor reconhece os limites da profissão - a precarização, o excesso de trabalho, as dificuldades - sem perder o vínculo com a escola pública. Esse reconhecimento expressa uma adesão crítica, que une convicção e lucidez, configurando o que Freire (1996) denomina de esperança engajada, e o que Dubar (2006) identifica como identidade vocacional em processo, orientada por um sentido social e político do ensinar.

Justin complementa essa compreensão ao afirmar:

> Pretendo seguir estudando (especialização, mestrado). Não por status, mas por qualidade de vida: trabalhar com dignidade (Justin, Entrevista narrativa).

A formação continuada surge, aqui, como condição de dignidade e emancipação profissional. O desejo de aprender continuamente indica a consciência de inacabamento (Freire, 1996), reconhecendo que a docência é construção permanente. Essa postura evidencia a internalização da autoformação crítica (Josso, 2006; Souza, 2014), pela qual o sujeito se torna protagonista do próprio desenvolvimento profissional.

Como reafirma Freire (1996, p.29) “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Essa compreensão ilumina o processo formativo como movimento constante de busca e reinvenção, no qual o educador se forma ao reconhecer-se incompleto e aberto ao novo. A docência, portanto, é sempre um processo em construção, uma trajetória que se renova a cada experiência de ensino e aprendizagem.

Hails também reflete sobre suas escolhas, afirmando:

> Penso em cursar o bacharelado por estratégia de trabalho, mas meu desejo está na educação e em projetos com jovens (Hails, Entrevista narrativa).

A narrativa evidencia uma escolha situada, que articula planejamento racional e compromisso ético. O desejo de permanecer na educação, mesmo reconhecendo as exigências materiais, revela uma compreensão madura da profissão e uma postura comprometida com o social, coerente com o que Pimenta e Lima (2017) chamam de consciência ético-profissional.

Ítalo, por sua vez, declara:

> Saio mais maduro e com foco em concurso na escola pública; quero uma Educação Física crítica, inclusiva e realista (Ítalo, Entrevista narrativa).

A fala expressa o desejo de consolidar uma docência crítica e emancipatória, conectada à realidade concreta das escolas. A EF é projetada

como espaço de inclusão, sensibilidade e reflexão, distante do tecnicismo. Essa concepção aproxima-se da ideia de práxis transformadora (Franco, 2012), na qual a ação pedagógica se torna instrumento de emancipação e leitura crítica do mundo.

Alberto, por fim, sintetiza a dimensão subjetiva do amadurecimento:

> Sonho com efetivação na rede pública; reconheço inseguranças e condições difíceis, mas me sinto mais confiante para me expor e conduzir processos educativos (Alberto, Entrevista narrativa).

A confiança construída no estágio traduz um processo de autoformação e reconhecimento profissional, no qual o sujeito se percebe capaz de ocupar o lugar docente. Essa autopercepção é também uma forma de reconhecimento identitário (Dubar, 2006) e de autorregulação formativa (Souza, 2014), expressando a integração entre o “ser” e o “tornar-se” professor.

Justin amplia essa compreensão quando afirma:

> A escola pública pode ser espaço de excelência, desde que o estágio conecte o licenciando a bons professores e boas práticas, mesmo em contextos precários (Justin, Entrevista narrativa).

A fala reafirma a dimensão mediadora do ECS, defendendo que a qualidade da formação depende das interações construídas entre universidade e escola. O estágio, nesse sentido, se configura como campo de mediações ético-pedagógicas, no qual o licenciando observa, analisa e ressignifica práticas docentes. Em diálogo com Pimenta e Lima (2017) e Correia e Marques (2024), essa visão reforça o ECS como território de excelência formativa, capaz de transformar contextos adversos em oportunidades de aprendizagem crítica.

Em conjunto, essas narrativas permitem identificar quatro dimensões formativas centrais:

(1) A docência como projeto de vida, evidenciada pela adesão consciente e significativa ao magistério;

(2) A ética da realidade, em que o enfrentamento do “real da escola” (Pimenta, 1995) substitui a idealização e reforça o compromisso com o possível;

(3) O inacabamento e a esperança crítica, expressos na busca por formação continuada e aperfeiçoamento permanente (Freire, 1996; Pimenta; Lima, 2017);

(4) A dimensão política e afetiva da docência, marcada pelo sentimento de pertencimento à escola pública e pela valorização do vínculo com os estudantes (Souza, 2014; Franco, 2012).

Assim, o Eixo 3 revela que as experiências do ECS, atravessadas por mediações e enfrentamentos, se convertem em identidades projetivas. O estágio atua como espaço de elaboração do futuro profissional, em que memória, prática e reflexão se fundem na construção de uma práxis crítica - um modo de ensinar que articula técnica, ética e cultura na produção cotidiana do saber ensinar (Correia, 2019; Correia e Marques, 2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito compreender como licenciandos do curso de Educação Física da UFPA se percebem como futuros professores e quais sentidos atribuem às contribuições do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) para sua formação docente e identitária. Ancorada em uma perspectiva que concebe a docência como processo biográfico, relacional e situado, a pesquisa narrativa, mobilizada por meio de entrevistas narrativas e analisada a partir da abordagem compreensivo-interpretativa, possibilitou acessar experiências, memórias e percursos formativos, evidenciando as mediações entre universidade, escola e identidade profissional no contexto amazônico da UFPA.

Os resultados indicam que a formação docente em Educação Física, tal como vivenciada pelos interlocutores, se constitui em meio a tensões estruturais, culturais e simbólicas que atravessam tanto a escola pública quanto a própria configuração histórica da área. O ECS, nesse cenário, não se apresentou como etapa meramente operacional do currículo, mas como dispositivo formativo central, no qual se confrontam expectativas tecnicistas e projetos pedagógicos críticos, condições materiais adversas e invenções docentes, memórias escolares herdadas e novas formas de se reconhecer professor.

De modo sintético, os principais achados da pesquisa podem ser organizados em quatro eixos analíticos articulados:

(I) Construção identitária e profissionalidade docente.

As narrativas evidenciaram o ECS como eixo estruturante da identidade docente, operando deslocamentos significativos na forma como os licenciandos passam a se perceber como professores de Educação Física. Expectativas iniciais vinculadas ao bacharelado, à saúde ou ao desempenho corporal cedem lugar a um compromisso progressivo com a escolarização, com a função social da escola e com a docência como projeto ético-político.

(II) Mediações pedagógicas e articulação teoria–prática.

A relação entre teoria e prática emergiu como tensão produtiva, e não como dicotomia. O confronto entre referenciais acadêmicos e o cotidiano escolar

favoreceu aprendizagens profissionais ligadas à leitura de contexto, à flexibilidade didática, ao planejamento intencional e à escuta dos sujeitos escolares. A teoria operou menos como prescrição e mais como linguagem para interpretar problemas, sustentar escolhas e projetar intervenções possíveis.

(III) Condições de trabalho, cultura escolar e invenção pedagógica.

As carências materiais, a precariedade da infraestrutura e o apoio institucional desigual impactaram o desenvolvimento dos estágios, mas não impediram movimentos de criação pedagógica. Onde houve tutoria, diálogo e parceria com a escola-campo, o ECS se configurou como experiência formativa mais densa, revelando a centralidade da cultura escolar e das relações profissionais na qualidade da formação.

(IV) Memórias escolares e narrativas como dispositivos formativos.

As experiências pretéritas em Educação Física reapareceram como matriz de sentido da escolha profissional e da prática docente, ora como heranças limitadoras a serem superadas, ora como referências a serem ampliadas. O trabalho narrativo possibilitou processos de reelaboração autobiográfica, fortalecendo a consciência identitária e a autoria docente.

A principal contribuição original desta dissertação reside em evidenciar o ECS como território biográfico, investigativo e formativo, no qual a docência em Educação Física se constitui não pela simples aplicação de técnicas, mas pela produção de sentidos, saberes e identidades em diálogo com as condições concretas da escola pública amazônica. Ao articular narrativas de formação, análise compreensivo-interpretativa e o contexto regional da UFPA, o estudo amplia a compreensão da formação inicial em EF como processo situado, atravessado por dimensões históricas, culturais, éticas e políticas do corpo e do ensinar.

Do ponto de vista político-pedagógico, os achados da pesquisa permitem derivar recomendações, e não prescrições, para o fortalecimento da formação docente em Educação Física: a valorização do ECS como experiência estruturante; a intensificação da integração universidade–escola; o investimento em tutoria qualificada; a adoção de dispositivos narrativos de reflexão; e a

revisão curricular alinhada às DCNs/2018, considerando as especificidades do território amazônico. Tais recomendações decorrem diretamente das experiências analisadas e apontam caminhos possíveis para qualificar a formação inicial.

No plano pessoal e formativo, esta pesquisa também produziu impactos significativos na trajetória do pesquisador. O contato prolongado com as narrativas dos licenciandos, o exercício da escuta interpretativa e a reflexão sobre o ECS como espaço de formação contribuíram para o amadurecimento de uma postura investigativa sensível às experiências, às contradições e às potências da docência em Educação Física. Pesquisar a formação do outro implicou, simultaneamente, revisitar a própria formação, reafirmando a pesquisa narrativa como prática formativa também para quem investiga.

Conclui-se, portanto, que a superação dos nós identificados — automatismos didáticos, precariedades materiais e descompassos normativos — não depende apenas de ajustes técnicos, mas de políticas institucionais e investimentos formativos que reconheçam o licenciando como sujeito histórico em processo de constituição identitária. Ao se afirmar como mediação entre cultura corporal e formação humana integral, a Educação Física escolar pode deslocar-se do estreitamento tecnicista e consolidar-se como campo de conhecimento comprometido com a qualidade social da escola pública e com a formação de professores que ensinam com sentido no contexto amazônico.

6 REFERÊNCIAS

AMORIM FILHO, Mário Lucio; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223-238, abr./jun. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbefe/a/5smPWRkqwSpXV6FMvK4PpbS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 out. 2024.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, 2004. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/231/233
. Acesso em: 25 ago. 2025.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor.** *In*: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Práticas de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: **Movimento**, 1991.

BORSARI, José Roberto. **Futebol de campo**. São Paulo: EPU, 1989.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 6, de 20 de dezembro de 2018. Institui 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). **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 48, 22 dez. 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2015, Seção 1, p. 8. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL**.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano 145, n. 186, p. 1, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558. Acesso em: 09 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, licenciatura e bacharelado. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 21, 2 abr. 2004.

BRUNER, Jerome. **Acts of meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

CAMPOS, D. F. et al. As Dificuldades Encontradas pelos os Professores de Educação Física no Ensino Fundamental na Escola Pública. **EFDesportes.com**, Buenos Aires, año19, n. 201, Febrero de 2015. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd201/as-dificuldades-pelos-professores-de-educacao-fisica.htm. Acesso em: 2 de ago. 2024

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARVALHO FILHO, Josué José de. BRASILEIRO, Tânia. Suely Azevedo. **A formação do professor de Educação Física: reflexões a partir do estágio supervisionado**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 2016.

COMISSÃO CURRICULAR CEFD/UFES. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa. In: COSTA, Maria V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORREIA, Mesaque Silva (org.). **O estágio supervisionado como lugar de fala do licenciando em Educação Física: narrativas de aprendizagem**. Teresina: EDUFPI, 2019.

CORREIA, Mesaque Silva; MARQUES, Bruna Gabriela. O estágio supervisionado em Educação Física escolar como espaço formativo e de construção do saber ensinar. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, 2024. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/71343/38781 . Acesso em: 27 ago. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185- 195, 1997

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Estágio supervisionado na formação docente.** In: Endipe, 11, Goiânia, 2002.

DA COSTA, Lamartine. **Formação profissional em educação física, esporte e lazer no Brasil: memória, diagnóstico e perspectivas**. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. Disponível em: https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/ed%20fisica/20.%20EF%20na%20Escola%20quest%F5es%20e%20reflex%F5es.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523–540, set./dez. 2012.

DENZIN, Norman K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods.** London: Routledge, 2009.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/09/Livro-dubar_claude_a_crise_das_identidades.pdf . Acesso em: 9 nov. 2025.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109–126, jan./abr. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **O estágio supervisionado na formação de professores: entre a lógica da formação e a lógica da prática.** In: FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). Estágio e formação de professores: experiências, saberes e reflexões. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://09747060994282350225.googlegroups.com/attach/e6be2e96f079525d/p

edagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf?part=0.1&view=1&vt=ANaJVrE5PMCEuse9qlRAgV6roQzYSFzAxSWs09IR1g8AJcDuFjS8t1XqyN0ZFFaV9YGfqcWzFcNHMIxn7hDL76r-9K23guOEQ0OvmT5z4yNMM7TZLsOFMcM. Acesso em: 03 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view. Acesso em: 05 out. 2025

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, 2015. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929/1966. Acesso em: 20 de nov. 2024

FURTADO, Renan Santos; MATOS, Lucília da Silva; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Formação de professores(as) de Educação Física: tensões e perspectivas. **Interritórios – Revista de Educação**, Caruaru, v. 11, n. 20, e265324, 2025.

FURTADO, Renan Santos; MONTEIRO, Elane Cristina Pinheiro. Educação Física no ensino remoto: contribuições e reflexões a partir do estágio supervisionado. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, 2023. Disponível em:https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20781/11901. Acesso em: 27 ago. 2025.

GONÇALVES, Carlos. Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2o grau: propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.
GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; RISTOW, Renato Weiler; GLITZ, Ana Paula. O abandono do trabalho docente em aulas de Educação Física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, vol. 15, n.º 2, 2013

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

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: **Cortez**, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin Wulfried. **Narrative interviewing. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.)**. Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook. London: Sage, 2000.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35–84.

LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro. **O que se aprende por meio das pesquisas com narrativas para o campo da formação de professores.** Trabalho apresentado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2005.

MACHADO, Thiago da Silva et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 2010.

MARRAN, Ana Lúcia. Estágio Curricular Supervisionado: algumas reflexões. Dourados: **Universidade Federal da Grande Dourados**, 2020.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de Subversão do Currículo, Conflitos e Resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras**. 2013

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbhe/a/BvnwNPjjKtt8H5fPgjq9CXd/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 25 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf. Acesso em: 07 out. 2024

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e suas histórias de vida.** In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação, v. 4).

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria Cristina. **Narrativas (auto)biográficas e formação: um campo de pesquisa e um movimento de internacionalização**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, p. 619-637, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PICH, Santiago; SCHAEFFER, Pedro Augusto; CARVALHO, Lucas Prado de. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 631-640, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 8ª ed. São Paulo: **Cortez**, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339031066_Estagio_e_Docencia_-_Teoria_e_Pratica_Diferentes_Concepcoes. Acesso em: 21 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções**. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (org.). A formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. **A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na linguística aplicada**. Revista ESP, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-15, 2018. DOI: 10.23925/2318-7115.2018v39i3a2. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/esp. Acesso em: 21 dez. 2024.

RIESSMAN, Catherine Kohler. **Narrative methods for the human sciences**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003

SANTOS, Rosângela Rodrigues. **O estágio supervisionado como experiência formativa no curso de Pedagogia.** 2020. 304 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Professores e Profissionalização) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

SANTOS, Vilmar Aires dos. **Saberes profissionais docentes: o que narram os professores de História da rede estadual de ensino básico da cidade de Teresina, Piauí.** 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
SILVA, Jaqueline da; BACKES, Ana Flávia; CARDOSO, Allana Alexandre; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Conteúdos e suas dimensões na Educação Física escolar no ensino fundamental: um estudo de revisão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, e28052, 2022.

SCHMIDT, Maria Lúcia Seidl. **A experiência de psicólogas na comunicação de massa.** 1990. Tese (Doutorado em Psicologia) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990

SILVA, Rita de Cassia da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M.R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOARES, Carmem Lucia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149- 158, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** 2004. 442 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa narrativa e educação**. São Paulo: Loyola, 2006. São Paulo: Loyola, 2006.

SOUZA NETO, Samuel de; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, 2004. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230/232
. Acesso em: 25 ago. 2025.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÜTZE, Friedrich. **Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implications.** Parts 1 and 2. International Sociology, 1992.

STEINHILBER, Jorge. **Profissional de educação física existe? Porque regulamentar a profissão!!!** Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORJAL, João. Corpo ativo e preparação. IN: Moreira, Wagner. **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Histórico. **UFPA**, 2024. Disponível em: https://ufpa.br/historico/. Acesso em: 26 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução nº 003/2017 – PPGED/ICED/UFPA: dispõe sobre Estágio Docência aos estudantes regulamente matriculados no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. Belém: **UFPA**, 2017. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/RESOLU.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Faculdade de Educação Física. Sobre o curso. Belém: **UFPA**, 2024. Disponível em: https://fefbelem.ufpa.br/sobreocurso . Acesso em: 06 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**.** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação. Física. Belém: **UFPA**, 2012.

ZEICHNER, Kenneth Michael. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APENDICE 1- ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

TITULO DA INVESTIGAÇÃO: Formação docente do professor de Educação Física da UFPA: trajetórias e processos identitários no Estágio Curricular Supervisionado

Prezado(a),

A pesquisa intitulada *Formação docente do professor de Educação Física da UFPA: trajetórias e processos identitários no Estágio Curricular Supervisionado* tem como objetivo investigar como os estudantes do curso de Educação Física da UFPA se percebem como futuros professores, analisando suas concepções sobre as contribuições do estágio curricular supervisionado para sua formação docente. Buscamos destacar as experiências vivenciadas pelos licenciandos no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e suas implicações na construção da identidade profissional, considerando a trajetória pessoal e acadêmica dos participantes, os desafios enfrentados e as aprendizagens significativas.

Dessa forma, convidamos você a compartilhar suas memórias de forma oral, utilizando como referência o roteiro disponibilizado, que orienta os temas centrais de nossa investigação. Sua participação será essencial para o sucesso da pesquisa.

Atenciosamente,

Jonnhy Oliver Negrão Monteiro da Costa – Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA
Contato: (91) 99821-7647 | E-mail: jonnhyoliver.negrao@gmail.com

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Contato inicial do pesquisador.

Apresentação do pesquisador e compartilhamento de informações sobre a pesquisa. Solicitação de autorização para a gravação da entrevista narrativa, seguida da exposição das perguntas a serem abordadas. Garantia do direito ao anonimato, bem como do acesso às gravações e análises realizadas.

As entrevistas serão organizadas em três etapas principais, a fim de facilitar o fluxo narrativo e a construção dos relatos.

Apresentação do interlocutor

1ª Etapa - Memórias Escolares, Trajetória Formativa e expectativas: busca-se compreender como os licenciandos narram suas vivências escolares na Educação Física, no decorrer da educação básica e de que maneira essas experiências influenciaram ou não a escolha pelo curso e pela docência em Educação física. **Atentar para às possíveis questões:**

1. Conte para a gente como foi a sua experiência com a Educação Física desde a época em que você era estudante até agora como aluno concluinte.
2. Como experienciei na educação básica as aulas de Educação Física?
3. Quando e por que decidiu cursar Licenciatura em Educação Física? Quais fatores foram determinantes nessa escolha? Quais eram suas principais expectativas em relação à formação docente no curso de Educação Física?

2ª Etapa - Experiências e aprendizagens formativas no Estágio Curricular Supervisionado (ECS): pretende-se explorar narrativas sobre as expectativas dos estudantes, os desafios enfrentados na formação inicial, as práticas desenvolvidas, as interações com os sujeitos escolares e as aprendizagens construídas durante o estágio. **Atentar para as possíveis questões:**

1. Quais eram suas expectativas antes de iniciar o ECS? Elas foram atendidas?
2. Como foi sua interação com os supervisores da universidade? Quais eram as dinâmicas de orientação? Quais orientações foram mais relevantes para sua formação?
3. Quais atividades pedagógicas você desenvolveu no estágio? Quais desafios estavam nesse processo?
4. Como foi sua relação com a equipe gestora, professores e estudantes da escola durante o estágio?
5. Quais foram suas principais aprendizagens ao longo do ECS?
6. Além do que já aprendeu, o que gostaria de ter aprofundado ou explorado mais? As disciplinas da grade curricular, em especial de estágio, foram importantes? O que faltou?

3ª Etapa - Reflexões sobre o ECS e a Formação Docente: serão narrativas sobre como os licenciandos compreendem sua trajetória formativa e projetam-se enquanto futuros professores, com base nas experiências vividas no ECS. **Atentar para as seguintes questões:**

7. De que forma o ESC contribui para a formação docente?
8. Quais são, em sua percepção, os principais desafios e limitações do ECS experienciado por você no curso de Educação Física da UFPA?
9. Quais conhecimentos considera essenciais para um professor de Educação Física exercer sua prática com qualidade?
10. Como o ECS influenciou sua decisão de seguir ou não na docência?
11. Quais reflexões, reavaliações você faz do seu aprendizado no ESC e quais ajustamentos de metodologias e abordagens você proporia de acordo com as condições encontradas nas escolas?
12. Como se se vê como professor de educação física ao concluir o curso, quais suas expectativas?

Palavras finais de agradecimentos do Pesquisador e de quaisquer acréscimos do interlocutor

ANEXO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANEXO 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “Formação docente do professor de Educação Física da UFPA: trajetórias e processos identitários no Estágio Curricular Supervisionado”, sob a responsabilidade do mestrando Jonnhy Oliver Negrão Monteiro da Costa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará – ICED/UFPA, sob orientação da Professora Dra. Selma Costa Pena.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar como os licenciandos em Educação Física da UFPA se percebem como futuros professores, analisando suas concepções sobre as contribuições do ECS para a formação docente e para a constituição de sua identidade profissional.

Para a concretização desta pesquisa, a sua participação é muito importante, e se dará da seguinte forma: as atividades de entrevistas serão desenvolvidas em local previamente acordado entre pesquisador e participante.

Assim, nos dias e horários especificados pelo pesquisador e pelos próprios participantes da pesquisa, serão realizadas entrevistas narrativas individuais, em ambiente reservado. Essas entrevistas serão transcritas e devolvidas ao participante para dar ciência e acrescentar/retirar informações caso julgue necessário.

Ressaltamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Após cinco anos da publicação da pesquisa, todo o material coletado por meio de registro escrito será descartado.

Acreditamos que a pesquisa possa oferecer algum desconforto no

momento da entrevista, mas esse risco é pequeno e poderá ser contornado com diferentes formas de diálogo.

Esclarecemos que a participação é totalmente VOLUNTÁRIA, podendo o(a) participante recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Em relação aos benefícios diretos da participação na pesquisa, espera-se que os(as) participantes possam refletir sobre sua formação profissional e os sentidos da docência. Já os benefícios indiretos envolvem a ampliação do campo de estudos sobre formação docente e estágio supervisionado, contribuindo com futuras pesquisas na área.

Este termo deverá ser preenchido e assinado em duas vias de igual teor, sendo uma delas do pesquisador e a outra entregue ao(à) participante da pesquisa.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e pelo(a) participante, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos, a fim de garantir, às duas partes, o acesso ao documento completo. Caso haja dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, é possível nos contatar por meio dos contatos abaixo:

Eu,……....

declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada por Jonnhy Oliver Negrão Monteiro da Costa.

_____Data:……

Assinatura

Eu, Jonnhy Oliver Negrão Monteiro da Costa, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o

pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Jonnhy Oliver Negrão Monteiro da Costa
Tel: (91) 99821-7647
E-mail: jonnhyoliver.negrao@gmail.com