

PROBLEMATIZANDO INJUSTIÇAS SOCIAIS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PROCESSOS FORMATIVOS COLABORATIVOS COM PROFESSORES-PESQUISADORES

PROBLEMATIZING SOCIAL INJUSTICES IN PHYSICAL EDUCATION PRACTICUM: COLLABORATIVE EDUCATIVE PROCESSES WITH TEACHER-RESEARCHERS

PROBLEMATIZACIÓN DE LAS INJUSTICIAS SOCIALES EN LAS PASANTÍAS EN EDUCACIÓN FÍSICA: PROCESOS COLABORATIVOS DE FORMACIÓN CON PROFESORES-INVESTIGADORES

Luiz Sanches Neto¹
Luciana Venâncio²

Resumo

Este artigo fundamenta-se no processo de aprofundamento da significância do estágio curricular supervisionado para a formação de professoras de educação física na Universidade Federal do Ceará (UFC) desde 2017. Junto ao 1º Congresso Internacional de Professoras-Pesquisadoras de Educação Física realizado no *campus* universitário de Fortaleza em 2018, um projeto de pesquisa colaborativa em autoestudo teve como propósito enfatizar o estágio para trazer à tona assunções e desatar o nó da realidade complexa da formação. Desde então foram evidenciadas preocupações com a justiça social no currículo da licenciatura. Seis anos depois, o currículo da UFC foi desafiado e transformado em uma proposta atualizada. Em 2024, o 3º Congresso Internacional de Professoras-Pesquisadoras permitiu mais discussões sobre o autoestudo e uma visão ainda mais ampla da formação de professoras além de seu escopo original na educação física. A partir da perspectiva metodológica do autoestudo, o objetivo deste artigo é apresentar como a nova organização do estágio pode promover a relação com o saber das licenciandas em educação física e a formação crítica das professoras supervisoras, conectando as ações baseadas nas escolas-campo e na universidade. Os resultados apontam questões estruturantes que podem afetar a eficácia da dinâmica (auto)formativa do estágio curricular supervisionado: perfil híbrido dos docentes nos meandros da formação; entrada única ao bacharelado e à licenciatura; e visão ambígua sobre o estágio na matriz curricular.

Palavras-chave: Autoestudo, Colaboração, Formação de professores, Relação com o saber.

Abstract

This article entangles a process of deepening the physical education teacher education (PETE) practicum meaningfulness at the Federal University of Ceará (UFC) since 2017. Along with the 1st Physical Education Teacher-Researchers International Congress held in the university campus at Fortaleza in 2018, a collaborative self-study research project aimed at using the practicum to surface assumptions in PETE and loosening the knot of complex reality. Concerns about social

¹Luiz Sanches Neto, Coordenador de Estágios Curriculares Supervisionados da Licenciatura em Educação Física do Instituto de Educação Física e Esportes na Universidade Federal do Ceará, luizsanchesneto@ufc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>.

²Luciana Venâncio, Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Física do Instituto de Educação Física e Esportes na Universidade Federal do Ceará, luvenancio@ufc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>.



justice have since become evident in the undergraduate teacher education curriculum. Six years later, the UFC curriculum has been both challenged and transformed into an updated proposal. In 2024, the 3rd Teacher-Researchers International Congress allowed further discussions regarding self-study and an even broader view of teacher education beyond its original scope in physical education. From a self-study methodological perspective, the objective of this article is to present how the new practicum organization can foster PETE students' relationship to knowledge and teachers' critical education connecting both field-schools and university-based actions. The results point to structural issues that may affect the effectiveness of the practicum (self)educative dynamics: professors' hybrid profile in the PETE intricacies; single entry both to the bachelor's and PETE degrees; and ambiguous view towards the practicum in the curricular matrix.

Keywords: Self-study, Collaboration, Teacher education, Relationship to knowledge.

Resumen

Este artículo relata un proceso de profundización de la significatividad de la pasantía para la formación de profesoras de educación física en la Universidad Federal de Ceará (UFC) desde 2017. Junto con el 1er Congreso Internacional de Profesoras Investigadoras de Educación Física realizado en el campus universitario de Fortaleza en 2018, se llevó a cabo un proyecto colaborativo de investigación de self-study cuyo intento es utilizar las pasantías para sacar a la luz los supuestos formativos y aflojar el nudo de la realidad compleja. Desde entonces, las preocupaciones por la justicia social se han hecho evidentes en el currículum de pregrado. Seis años después, el currículum de la UFC ha sido cuestionado y transformado en una propuesta actualizada. En 2024, el 3er Congreso Internacional de Profesoras-Investigadoras permitió seguir discutiendo sobre el self-study y tener una visión aún más amplia de la formación docente más allá de su alcance original en la educación física. Desde una perspectiva metodológica de self-study, el objetivo de este artículo es presentar cómo la nueva organización de la pasantía puede fomentar la relación con el saber de las estudiantes de educación física y la formación crítica de las profesoras conectando tanto las acciones basadas en las escuelas como las universitarias. Los resultados apuntan a cuestiones estructurales que pueden afectar la efectividad de la dinámica de (auto)formación de la pasantía: el perfil híbrido de las docentes en los entresijos de la formación; entrada única a los pregrados de bacharelado y licenciatura; y visión ambigua de la pasantía en la matriz curricular.

Palabras clave: Autoestudio, Colaboración, Formación de profesoras, Relación con el saber.

INTRODUÇÃO

O enfrentamento das problemáticas formativas no campo do estágio curricular supervisionado pode ser bastante complexo. Contudo, no caso brasileiro, o principal problema na área de educação física parece-nos suficientemente nítido nesta terceira década do século XXI porque ainda remete ao efeito colateral de uma proposta antipedagógica considerada como “rola bola” ou “abordagem a não seguir” (Ferreira *et al.*, 2024, p. 202-203). Na atualidade, ser um professor³ de educação física sem compromisso com a justiça social — ou seja, sem engajamento em questões interseccionais de raça, gênero e classe social, por exemplo — equivale a ser um professor “rola bola” tal qual tem sido questionado na literatura há décadas (Sanches Neto; Venâncio, 2018).

³A letra ã indica uma forma não binária de reconhecer a problemática do sexismo na escrita do texto (Venâncio *et al.*, 2021, p. 1).



Despreocupar-se com a historicidade e contemporaneidade dos marcadores sociais que afetam as dinâmicas da cultura, do corpo, do movimento e do ambiente não cabe à docência crítica em educação física. Tanto na educação básica como na formação de professoras no ensino superior, reforçamos que todas as aulas devem ser antirracistas, antissexistas e anticapacitistas (Sanches Neto; Venâncio, 2020; Venâncio; Nobrega, 2020). Mas como formar professoras com esse perfil engajado à docência?

Neste artigo, investigamos como estamos transformando a nossa prática em direção à justiça social por meio de um autoestudo sobre incidentes críticos dos nossos próprios modos de ensino no estágio. Nosso autoestudo colaborativo faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo, compartilhado com um coletivo internacional de professoras-pesquisadoras membros da *International Study Association on Teachers and Teaching – ISATT* (Conceição *et al.*, 2024; Sanches Neto *et al.*, 2023b).

Partilhando da radicalidade assumida por Paulo Freire subversivamente em sua “briga em favor dos direitos humanos, onde quer que se trave” (Freire, 2000, p. 130), compreendemos a justiça social como um conceito em transitividade da ética, política e moral. Assim, a justiça social opera nos currículos formativos com base no respeito à dignidade humana, em imperativo com as assunções sociais da práxis libertadora como vanguarda da solidariedade e humanização (Barreto; Corsino; Conceição, 2025). Compreendemos também, partindo de Freire (1996), que é somente pela reflexão e análise da prática educativa que aproximamos nossa docência da busca por justiça social.

Este artigo fundamenta-se no processo de aprofundamento da significância do estágio curricular supervisionado para a formação de professoras de educação física na Universidade Federal do Ceará (UFC) desde 2017. Em conjunto com o 1º Congresso Internacional de Professoras-Pesquisadoras de Educação Física realizado no campus universitário de Fortaleza em 2018, iniciamos o projeto de pesquisa colaborativa na forma de um autoestudo, que teve o propósito de enfatizar o estágio para trazer à tona assunções e desatar o nó da realidade complexa da formação (Sanches Neto *et al.*, 2018).

Desde então, foram evidenciadas preocupações com a justiça social no currículo da licenciatura (Sanches Neto *et al.*, 2021, 2023a; Venâncio *et al.*, 2021, 2022). Seis anos depois, o currículo da UFC foi desafiado e transformado em uma proposta atualizada. Em 2024, o 3º Congresso Internacional de Professoras-Pesquisadoras permitiu mais discussões sobre o autoestudo e uma visão ainda mais ampla da formação de professoras além de seu escopo original na educação física. Assim, a partir da perspectiva metodológica do autoestudo, o objetivo deste artigo é apresentar como a nova organização do estágio pode promover a relação com o saber das licenciandas em educação física e a formação crítica das professoras supervisoras, conectando as ações baseadas nas escolas-campo e na universidade.



A seguir, apresentamos o percurso metodológico que engendrou a pesquisa desde o autoestudo inicial sobre estágio e as transições que levaram à mudança da proposta de estágio curricular supervisionado. Detalhamos as perspectivas formativas colaborativas suscitadas pelo estágio e, à guisa de conclusão, discutimos possíveis limitações e avanços nessa proposta.

PERCURSO METODOLÓGICO

No primeiro autoestudo que realizamos sobre a dinâmica do estágio curricular supervisionado na licenciatura em educação física da UFC, exploramos a capacidade de desafiarmos as nossas próprias assunções a respeito dos modos de ensino e as premissas de nossas argumentações práticas (Sanches Neto *et al.*, 2018). O que nos mobilizou naquele autoestudo foi compartilhar perspectivas sobre o trabalho coletivo e colaborativo que vínhamos realizando. Buscamos interpretar como as nossas próprias assunções sobre o ensino emergiram, explicitando convergências e dissonâncias na nossa posição como professoras formadoras.

Para isso, utilizamos colaborativamente o autoestudo como pressuposto metodológico para investigar o nosso ensino de modo crítico no âmbito do estágio, tendo como um dos parâmetros os registros da aprendizagem das estudantes da licenciatura. Implementamos o processo formativo por pares, com a realização do estágio em grupos, e essa estratégia nos fez repensar a nossa perspectiva como formadoras de professoras, bem como a reconfiguração do trabalho de cada estagiária. Registramos as ações por meio de reflexões sistemáticas sobre as narrativas (auto)biográficas e as assunções elaboradas pelas estudantes em três turmas de estágio. Por meio das sínteses escritas por cada turma, buscamos compreender elementos críticos que fundamentam a intervenção e encontramos evidências para pensarmos além do que a epistemologia da prática engendra em si mesma (Sanches Neto; Souza Neto, 2022).

Nesse sentido, aquele primeiro autoestudo nos forneceu dicas e pistas que consideramos atenta e minuciosamente nos processos formativos. Transitamos por dois caminhos concomitantes que nos levaram à mudança qualitativa em nossas práticas de formação, com ênfase na colaboração. Por isso optamos por processos formativos colaborativos que, intencionalmente, têm buscado romper quaisquer individualismos nas práticas. Por um lado, optamos por compartilhar modos complexos de narrar as próprias experiências por meio de narrativas (auto)biográficas com as estagiárias (Venâncio; Sanches Neto, 2019). Por outro lado, buscamos formas cada vez mais sofisticadas de analisar as práticas educativas e modos de compartilhar essas análises entre as estagiárias, as professoras supervisoras e as formadoras orientadoras.



CARACTERIZAÇÃO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A sofisticação está caracterizada no modo horizontalizado — sem hierarquia — que compartilhamos a análise entre professoræs-pesquisadoræs com diferentes níveis de experiência docente em contextos situados (Borges; Sanches Neto, 2022). Desse modo, todos somos professoræs-pesquisadoræs à medida que nós assumimos como investigadoræs de nossas próprias práticas educativas (Venâncio; Sanches Neto, 2022). Es estagiáriæs são professoræs-pesquisadoræs em formação inicial na licenciatura, æs supervisoræs são professoræs-pesquisadoræs que trabalham nas escolas-campo do estágio e æs orientadoræs são professoræs-pesquisadoræs que trabalham com a integração dos processos formativos do estágio ao currículo da licenciatura na universidade (Souza *et al.*, 2022).

Finalmente, a transição que nos levou às mudanças estruturais na proposta do estágio está relacionada a caminhar criticamente das narrativas (auto)biográficas ao autoestudo (Vieira; Abreu; Sanches Neto, 2022). A principal diferença está no modo de como olhar para si mesmæ, ao investigar as próprias práticas educativas com apoio de amizades críticas, aponta aspectos ontológicos da condição humana impregnados na docência (Ovens; Fletcher, 2014).

Metodologicamente, o avanço qualitativo nesse mo(vi)mento implica em transitarmos da epistemologia da prática à ontologia dos modos e razões que æs estagiáriæs assumem ao ensinar e a aprender, bem como os modos como compartilhamos as nossas perspectivas formativas com elæs e nos sujeitamos à experiência vívida (Venâncio *et al.*, 2022). A relação com o saber pressupõe a centralidade dæ sujeitæ da experiência como sujeitæ de saberes (Venâncio; Sanches Neto, 2019). Para Charlot (2000) e Venâncio (2019), o afã da comunidade científica por resolver suas questões, seus objetos e seus métodos de pesquisa remete ao esquecimento da necessidade de integração das lógicas próprias que caracterizam cada processo investigativo no campo educativo.

É nesse sentido que a condição social humana precisa ser valorizada para circular as diferentes lógicas no ordenamento de pesquisas, de modo que æs pesquisadoræs se interroguem sobre a sua própria relação com o saber. Nem sempre as relações com os saberes são consensuais, sobretudo no campo do estágio na educação física escolar (Venâncio; Sanches Neto, 2024). Durante a formação inicial de professoræs-pesquisadoræs, o estágio curricular supervisionado pode ser um “divisor de águas” (Venâncio; Sanches Neto, 2019, p. 732) para esse tipo de questionamento na consolidação da identidade docente, fomentando que æs professoræs assumam-se como investigadoræs de suas práticas educativas (Iza *et al.*, 2014).

ANTECEDENTES À PROPOSTA DE ESTÁGIO NA LICENCIATURA



Constatamos alguns antecedentes à elaboração da proposta de estágio com a realização de cada autoestudo, bem como seu cotejamento à literatura (Fuentealba Jara; Russell, 2023). Os antecedentes remetem à mobilização na relação com o saber com o sentido de criar uma comunidade de saberes por meio das ações (auto)formativas no estágio. Há intencionalidade de engajamento coletivo e colaborativo com base nas pesquisas com professoras-pesquisadoras (Oliveira *et al.*, 2019). Conforme Venâncio e Sanches Neto (2024), a mobilização implica a ideia de mo(vi)mento porque remete à concomitância entre o movimento, como subjetividade vívida, e a singularidade de cada momento vivenciado pela sujeito.

Mobilizar-se é colocar-se em mo(vi)mento com os recursos próprios ao engajamento em determinada atividade que faz sentido para cada sujeito. A mobilização é significativa e pode ser comunicável para si mesma na interação em um contexto situado — como no estágio — ou nas relações com os saberes com o mundo e com as outras (VENÂNCIO, 2019). De acordo com Charlot (2000), a relação com o saber é um conjunto de relações que inclui representações — sobre alunos e professoras — e a mobilização pode ocasionar condutas. Entretanto, essa representação é “uma significação latente, no cruzamento de diversas relações com as exigências das professoras, com as relações entre colegas, com as disciplinas escolares, com o que se está disposto a sacrificar à escola etc.” (Charlot, 2000, p. 84).

Compreender a mobilização das estagiárias e valorizar sua individualidade é necessário para fomentar uma aprendizagem engajada, assim como das alunas da educação básica nas escolas-campo do estágio. É importante reconhecer a história de cada licencianda, mas ao mesmo tempo é necessário que as professoras supervisoras e orientadoras também se sintam em condições de ter as suas histórias reconhecidas e situadas perante as estagiárias. Esse mútuo reconhecimento faz parte da (auto)formação docente, que significa ensinar ao aprender e aprender ao ensinar, com fundamentação freireana (Freire, 1996).

Esse processo permite compartilhar o entusiasmo em uma comunidade de saberes com práticas educativas relevantes e colaborativas, criando um ambiente onde a pedagogia engajada possa se sustentar (Venâncio; Sanches Neto, 2024). Então, fomentar uma comunidade de saberes é necessário para ampliar a criticidade das estagiárias e professoras e, por extensão, promover o entusiasmo nas alunas da educação básica, que é necessário para que o ambiente de cada aula seja configurado com foco na aprendizagem das alunas. Nesse tipo de espaço coletivo, as professoras-pesquisadoras e as alunas sabem que serão mutuamente tratadas com respeito à sua história de vida, sendo consideradas como sujeitos que aprendem, têm vontade e desejo. A abertura à crítica é necessária nesse espaço, como forma de priorizar o engajamento nas práticas educativas.

A partir da investigação de Sanches Neto *et al.* (2021), identificamos que as licenciandas preocupavam-se com a justiça social em suas vivências a partir da



matriz curricular, sobretudo nos estágios. Passamos a fomentar temáticas com relevância social à própria formação inicial das licenciandas como professoras-pesquisadoras, incluindo (1) estratégias de enfrentamento ao sexismo e ao racismo nas relações entre professoras e alunas; (2) criticidade, reflexão e empoderamento das alunas a partir das aulas; (3) justiça social e (in)equidade — gênero, etnia, classe social etc. — nas aulas; (4) proeminência do lugar de fala e da escuta sensível como saberes necessários; e (5) diferenciação entre o especismo e a especificidade humana nos processos de ensino e de aprendizagem (Venâncio *et al.*, 2021).

TABELA 1: Temáticas formativas do estágio curricular supervisionado

5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
Estágio Curricular Supervisionado 1 — Educação Física na Educação Infantil	Estágio Curricular Supervisionado 2 — Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º)	Estágio Curricular Supervisionado 3 — Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)	Estágio Curricular Supervisionado 4 — Educação Física no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Autonomia do professorado	Reflexão com curiosidade epistemológica	Autoria no conhecimento com abertura ao diálogo	Autodisciplina
Tornar-se professor-pesquisador e narrativas (auto)biográficas	Epistemologia da prática e ensino reflexivo	Identidade docente (profissionalidade) e “pipocas pedagógicas”	Técnica de incidentes críticos
Autoestudo e processos formativos colaborativos	Pesquisa-ação	Relação com o saber e análise de práticas educativas	Comunidades de saberes e conhecimento pedagógico dos conteúdos

Fonte: Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará, ementário da matriz curricular da licenciatura em educação física, 2025.

De certo modo, na proposta há aproximação às etapas utilizadas como fontes de registro pelas estagiárias investigadas por Benites *et al.* (2019), como possibilidade de o estágio fomentar o processo de reflexão sobre a própria prática para futuras professoras de educação física. As etapas abrangem descrever aquilo que se faz, informar o significado das ações, confrontar e interrogar-se a si mesma, reconstruir e pensar em como fazer diferente. O desafio é descrever e interpretar quais aspectos da aprendizagem pela análise da própria prática educativa podem ser verificados pelos registros. Ainda, é importante relacionar as etapas do processo reflexivo com as ações esperadas das supervisoras e as



apreensões de futuras professoras, partindo de exemplos da própria experiência das estagiárias, de modo visceral (Mendes; Betti, 2017).

Para Campos e Prado (2013), há formas inusitadas de registro com maior abertura à experiência, como as “pipocas pedagógicas”. Nelas podem ser registradas as experiências vividas das futuras professoras a partir dos sentidos que emergem do cotidiano do trabalho docente. Utilizamos essa perspectiva no estágio em educação física, com apoio de Fernandes e Almeida Júnior (2013), destacando a produção dos registros. As “pipocas pedagógicas” nos permitiram reconfigurar os relatos de experiência das estagiárias como situações de aprendizagem compartilhadas. Posteriormente, utilizamos essa estratégia nos processos formativos colaborativos para identificar dilemas presentes nas práticas das estagiárias. Mais recentemente, nos últimos três anos, associamos os múltiplos sentidos das “pipocas” à noção de incidentes críticos para ampliar os olhares às situações vivenciadas como injustiças sociais durante o estágio (Sanches Neto *et al.*, 2024).

Como aspectos comuns, todos os estágios requerem a elaboração de um relatório detalhado e contextualizado como dispositivo (auto)formativo e colaborativo (Silva *et al.*, 2020). Também é comum aos estágios a previsão de atividades de campo e/ou visitas técnicas internas e externas à universidade. Os componentes de estágio buscam subsidiar uma comunidade (auto)formativa e colaborativa de aprendizagem entre escola, universidade, estagiárias, professoras supervisoras e orientadoras. A estratégia predominante aos estágios é a observação participante e sistemática do contexto escolar com vistas à educação para as relações étnico-raciais (ERER) e à justiça social (Venâncio; Nobrega, 2020).

Cada estágio trata do planejamento participativo e da proposição de projetos à docência, incluindo a elaboração de dispositivos e materiais de ensino. Em termos específicos, no primeiro componente de estágio curricular supervisionado, situado no 5º semestre do curso, o foco está nas histórias de vida e na ação docente em educação física na educação infantil. A intencionalidade formativa nesse estágio enfatiza a formação permanente — inicial e contínua — e a autonomia do professorado com duas perspectivas metodológicas. Na perspectiva das estagiárias, a noção de tornar-se professor-pesquisador e as narrativas (auto)biográficas (Venâncio; Sanches Neto, 2022). Na perspectiva das professoras supervisoras, o autoestudo e os processos formativos colaborativos. Nos demais componentes, o foco do estágio está organizado de maneira a aprofundar outros aspectos do 6º ao 8º semestre.

No segundo componente de estágio curricular supervisionado, situado no antepenúltimo semestre do curso, o foco está nas histórias de vida e na ação docente em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental (Souza *et al.*, 2020). A intencionalidade formativa enfatiza a formação permanente — inicial e contínua — e a reflexão com curiosidade epistemológica em duas perspectivas



metodológicas. Na perspectiva das estagiárias, há a noção de epistemologia da prática e ensino reflexivo — modos de descrever, informar, confrontar e reconstruir a partir da reflexão antes, durante e após a prática. A ênfase na pesquisa-ação está na perspectiva metodológica das professoras supervisoras.

No terceiro componente de estágio, situado no penúltimo semestre do curso, o foco está nas histórias de vida e na ação docente em educação física com os anos finais do ensino fundamental. A intencionalidade formativa enfatiza a formação permanente — inicial e contínua — e a autoria no conhecimento com abertura ao diálogo em duas perspectivas metodológicas. Na perspectiva das estagiárias, há a noção de identidade docente (profissionalidade) e “pipocas pedagógicas”. Na perspectiva das supervisoras há ênfase na relação com o saber e na análise de práticas educativas.

No quarto estágio, situado no último semestre, o foco está nas histórias de vida e na ação docente em educação física com o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA). A intencionalidade da formação permanente está na autodisciplina com duas perspectivas metodológicas. Por um lado, na perspectiva das estagiárias, há ênfase na técnica de incidentes críticos. Por outro lado, na perspectiva das supervisoras o foco está na noção de comunidades de saberes e no conhecimento pedagógico dos conteúdos. Assim, a partir do conjunto dos componentes de estágio curricular supervisionado, o propósito principal está na consolidação de uma comunidade de saberes com professoras-pesquisadoras entre a escola e a universidade, com estagiárias, professoras supervisoras e orientadoras (Craig *et al.*, 2020).

À GUIA DE CONCLUSÃO — AVANÇOS E LIMITAÇÕES

Na proposta atual, os componentes de estágio na licenciatura da UFC buscam promover avanços na formação de professoras-pesquisadoras que sejam autônomas, criativas, críticas, reflexivas, inovadoras, dotadas de curiosidade epistemológica e postura investigativa, capazes de intervir pedagogicamente nos contextos específicos da educação básica, a partir de conhecimentos de natureza histórico-cultural, técnico-pedagógica e científica. A busca avançada é por uma professora-pesquisadora que reformula e reconstrói suas ações no sentido de potencializar a transformação da realidade existente, situada pela epistemologia da práxis profissional docente e consciente do papel fundamental que tem no processo de escolarização e da formação humana em todas as suas potencialidades de ação e expressão.

Nesse percurso (auto)formativo no estágio, há expectativa de construir competências político-sociais, humanas, éticas, científicas e educativas que orientem a sua intervenção profissional. Os objetivos são complexos: (1) oferecer condições para a estagiária vislumbrar sua condição futura de professora em permanente processo de formação a partir do campo de estágio; (2) contribuir na



formação de professoras-pesquisadoras críticas-reflexivas, competentes e comprometidas com sua função social; (3) aprofundar sua leitura de mundo e do contexto no qual está inserida, mediante a observação sistemática e o registro consistente para problematizá-lo com novas perspectivas e possibilidades; (4) experienciar a práxis pedagógica colaborativa, refletindo sobre o próprio processo de aprender, bem como acerca da própria intervenção nas práticas educativas, buscando aperfeiçoá-las continuamente.

A complexidade desses objetivos, por sua vez, está vinculada a competências — gerais e específicas — que denotam expectativas (auto)formativas para as estagiárias. De modo geral, há busca pelo: (i) comprometimento com os valores da sociedade democrática; (ii) conhecimento da função social da escola; (iii) domínio dos conteúdos temáticos a serem socializados; (iv) domínio dos saberes docentes e do conhecimento pedagógico do conteúdo; (v) processo de investigação que possibilite o aperfeiçoamento da prática educativa como professor-pesquisador; (vi) gerenciamento do próprio processo de desenvolvimento profissional.

De modo específico, o perfil das estagiárias aponta a necessidade de: (a) conduzir os processos de ensino e de aprendizagem da educação física, considerando a complexidade dos diferentes contextos sociais, alinhados aos princípios, prioridades e objetivos do projeto político-pedagógico da escola; (b) participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola, estabelecendo relações de colaboração com a comunidade escolar; (c) promover uma práxis educativa que leve em conta as idiosincrasias das alunas da educação básica, de seu meio social e suas necessidades, utilizando conhecimentos acerca da realidade econômica, cultural, política e social, para compreender os contextos e as relações em que a educação física está inserida; (d) analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, refletindo criticamente sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando sua própria intervenção; (e) manter-se atualizada em relação à dinâmica de produção e divulgação do conhecimento no âmbito da educação física, dialogando criticamente com outras áreas de modo transdisciplinar.

Além disso, o perfil também abrange: (f) ampliar os estudos e leituras sobre referenciais teóricos e metodológicos convergentes à pesquisa, ao ensino e à extensão — referentes aos saberes da educação física — para apropriar-se, criticar e produzir conhecimento a partir da própria intervenção no componente curricular; (g) utilizar diferentes fontes de informação com criticidade, adotando uma atitude de flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na utilização da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional; (h) elaborar seu plano de desenvolvimento profissional na carreira docente a partir de projetos de autoestudo no próprio contexto de trabalho, empenhando-se em colaborar e compartilhar a práxis por meio de amizades



críticas; (i) mobilizar-se com conhecimento sobre a organização, a gestão e o funcionamento dos sistemas de ensino, bem como a legislação e as políticas públicas referentes à educação e à educação física, para uma inserção profissional crítica, buscando meios exequíveis de garantir sua formação permanente de modo pleno.

Entretanto, há questões estruturantes que podem cercear as iniciativas dos processos formativos colaborativos nos componentes de estágio (Desbiens; Borges; Spallanzani, 2012). À guisa de conclusão, apontamos três limitações que podem afetar a eficácia da dinâmica (auto)formativa do estágio curricular supervisionado.

O Instituto de Educação Física e Esportes da UFC conta, atualmente, com 29 docentes distribuídos em componentes curriculares dos cursos de bacharelado e licenciatura. Porém, há apenas dois docentes — que são os coautores deste artigo — com dedicação exclusiva à licenciatura em educação física, além das atividades no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Apesar dos dois professores com dedicação exclusiva, isso implica que o curso de licenciatura pode apontar inexoravelmente para um perfil híbrido nos meandros da formação, pois a maioria dos docentes que trabalham no curso tem esse perfil.

Um segundo agravante é que com a reconfiguração da matriz curricular, a partir de 2025, o curso de graduação tornou-se um modelo com entrada única para o bacharelado e a licenciatura. Nesse sentido, a especificidade do curso de licenciatura passa a ser nítida somente — ou seja, formalmente — na segunda metade do curso, que é quando os componentes de estágio estão alocados — do 5º ao 8º semestre.

Por fim, em terceiro lugar, a decisão colegiada sobre a reconfiguração da matriz curricular revelou certa ambiguidade no entendimento sobre o estágio. Por um lado, as discussões entre o corpo docente apontaram que o estágio é visto efetivamente como eixo estruturante da formação profissional docente, que pode ser considerado um avanço. Todavia, por outro lado, podemos compreender que se o estágio é o eixo estruturante da formação, então só há uma estrutura formal na segunda metade do curso, o que certamente limita o potencial (auto)formativo do estágio na licenciatura em educação física.

REFERÊNCIAS

- Barreto, Samara Moura; Corsino, Luciano Nascimento; Conceição, Willian Lazaretti da (2025). Autoestudio de incidentes críticos desde la perspectiva de la justicia curricular. *Alteridad*, Quito, 20(1), p. 50-60.
<https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.04>



- Benites, Larissa Cerignoni *et al.* (2019). O processo de reflexão sobre a própria prática, de futuros professores de educação física. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro-SP, 29(60), p. 98-120.
<https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n60.p98120>
- Borges, Cecília Maria Ferreira; Sanches Neto, Luiz (2022). Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. In: Souza Neto, Samuel; Cyrino, Marina (Orgs.). *Profissionalização do ensino e do exercício profissional nas áreas da educação e saúde: a análise de práticas como proposta*. Curitiba: CRV.
- Campos, Cristina Maria; Prado, Guilherme do Val Toledo (Orgs.) (2013). *Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Charlot, Bernard Jean-Jacques (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Conceição, Willian Lazaretti da *et al.* (2024). The covid-19 pandemic and the place of whiteness in Brazilian lives: narratives of four school physical education teacher-researchers on their teaching and teacher education. In: Kane, Ruth G.; Craig, Cheryl Jane; Mena, Juanjo (Orgs.). *A pedagogical view of the covid-19 pandemic*. Leiden: Brill, p. 200-219.
- Craig, Cheryl Jane *et al.* (2020). *Knowledge communities in teacher education: sustaining collaborative work*. Londres: Springer.
- Desbiens, Jean-François; Borges, Cecília Maria Ferreira; Spallanzani, Carlos (Orgs.) (2012). *J'ai mal à mon stage: problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Fernandes, Amanda Paula; Almeida Júnior, Admir Soares (2013). Aprendizagens no estágio supervisionado: produzindo novas formas e sentidos para os registros. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes*, São Paulo, 12(1), p. 53-64.
<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/5091>
- Ferreira, Heraldo Simões *et al.* (2024). “Rola bola”: abordagem a não seguir. In: Ferreira, Heraldo Simões *et al.* (Orgs.). *Palestras do I seminário virtual do GEPEFE: educação física escolar*. Fortaleza: Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará, p. 202-214.
- Freire, Paulo Reglus Neves (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo Reglus Neves (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.



- Fuentealba Jara, Rodrigo; Russell, Tom (2023). Encouraging reflective practice in the teacher education practicum: a dean's early efforts. *Frontiers in Education*, Lausanne, 8(1), 1040104, p. 1-8.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1040104>
- Iza, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* (2014). Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação (Reveduc)*, São Carlos-SP, 8(2), p. 273-292.
<http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>
- Mendes, Diego de Sousa; Betti, Mauro (2017). O estágio na licenciatura em educação física como “coisa viva”: uma perspectiva a partir da semiótica e do pragmatismo de Charles Sanders Peirce. *Movimento*, Porto Alegre, 23(4), p. 1245-1256
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.71897>
- Oliveira, Amanda Taiane Correia de *et al.* (2019). Professores(as)-pesquisadores(as) de educação física na educação básica: idiosincrasias e fomento à formação na região metropolitana de Fortaleza. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon-PR, 17(2), p. 143-151.
<https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n2.p143>
- Ovens, Alan; Fletcher, Tim (Orgs.) (2014). *Self-study in physical education teacher education: exploring the interplay of practice and scholarship*. New York: Springer.
- Sanches Neto, Luiz *et al.* (2018). A explicitação de assunções a partir do estágio supervisionado em educação física na perspectiva do autoestudo. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar (Rebescolar)*, Curitiba, 4(2), p. 122-158.
https://47e1bf12-b02d-4d36-84f415827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_5545467536494be58810e3de2b8ce0of.pdf
- Sanches Neto, Luiz; Venâncio, Luciana (2018). O ensino do esporte (como “conteúdo”) na educação física escolar: tensões e ambiguidades. *In: Remonte*, Jarbas Gomes; Polito, Luis Felipe Tubagi (Orgs.). *Educação física escolar e esporte de alto rendimento: dá jogo? Várzea Paulista: Fontoura*, p. 75-102.
- Sanches Neto, Luiz; Venâncio, Luciana (2020). A luta por visibilidade das afro-latinas como desafio curricular à educação física antirracista. *In: Filgueiras, Isabel Pereira; Maldonado, Daniel Teixeira (Orgs.). Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina*. Curitiba: CRV.
- Sanches Neto, Luiz *et al.* (2021). A socially-critical curriculum for physical education teacher education (PETE): students' perspectives on the



approaches to social-justice education of one Brazilian programme. *Sport, Education and Society*, Londres, 26(7), p. 704-717.

Sanches Neto, Luiz; Souza Neto, Samuel de (2022). A epistemologia da prática e a sistematização de saberes docentes na educação física: a perspectiva de um grupo autônomo de “professores-pesquisadores”. In: Souza Neto, Samuel de; Cyrino, Marina (Orgs.). *Profissionalização do ensino e do exercício profissional nas áreas da educação e saúde: a análise de práticas como proposta*. Curitiba: CRV.

Sanches Neto, Luiz *et al.* (2023a). Perspectives on social justice when becoming a teacher-researcher in the practicum: insights from physical education teacher education. *Frontiers in Education*, Lausanne, 1174751. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1174751>

Sanches Neto, Luiz *et al.* (2023b). Sharing collaborative processes and artifacts to transform our teaching practice: perspectives of social justice in physical education teacher education (PETE). In: Craig, Cheryl Jane; Mena, Juanjo; Kane, Ruth G. (Orgs.). *Studying teaching and teacher education: advances in research on teaching*. Leeds: Emerald Publishing.

Sanches Neto, Luiz *et al.* (2024). Readdressing democracy and social justice: coping with inequalities in physical education. *Curriculum Perspectives*, Londres, 44(1), p. 439-451. <https://doi.org/10.1007/s41297-024-00269-4>

Silva, Érika Santos da *et al.* (2020). Estágio curricular supervisionado colaborativo na educação física escolar: uma perspectiva (auto)formativa dialógica e compartilhada. In: Vedovatto, Dijnane Fernanda; Ananias, Elisângela Venâncio; Costa Filho, Roraima Alves da (Orgs.). *O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil: formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas*. Curitiba: CRV.

Souza, Luana Nunes de *et al.* (2020). Estágio supervisionado em educação física na educação infantil e no ensino fundamental: narrativas (auto)formativas. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, Guarda, 7(2), p. 14-23. http://www.ipg.pt/scpd/files/JSPR_SE_7_2_2020.pdf

Souza, Renner Victor Oliveira de *et al.* (2022). A análise de práticas pedagógicas entre professores(as) de educação física: apontamentos sobre os processos de colaboração em um eixo de pesquisa. In: Souza Neto, Samuel de; Cyrino, Marina (Orgs.). *Profissionalização do ensino e do exercício profissional nas áreas da educação e saúde: a análise de práticas como proposta*. Curitiba: CRV.

Venâncio, Luciana (2019). A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. *Revista de Estudos de Cultura (Revec)*, São Cristóvão-SE, 5(14), p. 89-102.



<https://doi.org/10.32748/revec.v5i14.13268>

- Venâncio, Luciana; Sanches Neto, Luiz (2019). A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, 4(11), p. 729-750. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n11.p729-750>
- Venâncio, Luciana; Nobrega, Carolina Cristina dos Santos (2020). *Mulheres negras professoras de educação física*. Curitiba: CRV.
- Venâncio, Luciana *et al.* (2021). Temas e desafios (auto)formativos para professoras de educação física à luz da didática e da justiça social. *Cenas Educacionais*, Caetité-BA, 4(1), n. e10778, p. 1-40.
- Venâncio, Luciana *et al.* (2022). Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na educação física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. *Movimento*, Porto Alegre, 28(1), n. e28020, p. 1-19.
- Venâncio, Luciana; Sanches Neto, Luiz (2022). Tornar-se professor(a)-pesquisador(a) de educação física. In: Leitão, Arnaldo Sifuentes; Pereira, Mateus Camargo (Orgs.). *Educações físicas: temas emergentes para mundos (im)possíveis*. Curitiba: CRV.
- Venâncio, Luciana; Sanches Neto, Luiz (2024). As relações com os saberes não consensuais na educação física escolar: com a palavra os/as estudantes. *Revista Eletrônica de Educação (Reveduc)*, São Carlos-SP, 18(1), n. e6913170, p. 1-14. <https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.6913>
- Vieira, Ewerton Leonardo da Silva; Abreu, Samara Moura Barreto de; Sanches Neto, Luiz (2022). Diary of a critical friendship: anthropoetic implications of self-study in the teacher education of a physical education teacher-researcher. *Studying Teacher Education*, Londres, 18(3), p. 294-315.



Como referenciar este artigo:

Neto, Luiz Sanches; Venâncio, Luciana Problematicando injustiças sociais no estágio curricular supervisionado em educação física: processos formativos colaborativos com professores-pesquisadores. *Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC)*, São Carlos, v. 19, n. 01, e694805, 2025. **e-ISSN:** 1982-7199. **DOI:** <https://doi.org/10.14244/reveduc.v19i1.6948>

| **Submetido em:** 15/12/2024

| **Aprovado em:** 10/03/2025

| **Publicado em:** 16/03/2025



Processamento e Editoração: Revista Eletrônica de Educação

Revisão: Christopher J. Quinn; **e-mail:** englishconsultingbrazil@gmail.com

Tradução: Christopher J. Quinn; **e-mail:** englishconsultingbrazil@gmail.com

Agradecimentos: Agradecimento para as amigas críticas — Elisabete dos Santos Freire, Luciano Nascimento Corsino, Samara Moura Barreto e Willian Lazaretti da Conceição, docentes do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-UFC) e membros da *International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT)* — pelas reflexões que subsidiaram a elaboração desta pesquisa

Financiamentos: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Conflitos de interesses: Não houve conflitos de interesses no desenvolvimento desta pesquisa.

Aprovação ética: Esta pesquisa não precisou ser submetida à apreciação do comitê de ética, fazendo parte de um projeto investigativo mais amplo, previamente aprovado pelo Núcleo de Pesquisa do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará, sob o código NPO20.



Acesse o artigo usando o QR Code

Revista Eletrônica de Educação

