




Produção acadêmica dos professores de estágio na licenciatura em educação física.

Academic Production of Internship Teachers in the Degree in Physical Education.

Evanildo Cardoso de Medeiros Filho 


e-mail: antonio.evanildo@uece.br

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil

Lucas Souza Silva Saturnino 

e-mail: lucassouza.silva@aluno.uece.br

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil

Marcos James Chaves Bessa 

e-mail: marcosjames@unicatolicaquixada.edu.br

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Resumo

O estágio é caracterizado como ato educativo, sendo desenvolvido nos ambientes reais de trabalho e supervisionado por profissionais experientes, visando à preparação do estudante para o trabalho docente. Nessa direção, partimos da seguinte questão norteadora: Como estão organizados os componentes curriculares de Estágio, e qual o envolvimento dos professores orientadores de Estágio em produções acadêmicas, sobretudo, relacionadas ao Estágio obrigatório na formação inicial de professores? Dessa forma, o estudo teve como objetivo compreender a organização do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório e identificar as produções acadêmicas dos professores orientadores que estão à frente deste componente curricular do curso de licenciatura em Educação Física de dois campi de uma universidade pública cearense. Para isso, adotamos um estudo do tipo documental com enfoque misto. Analisamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos e o Currículo Lattes de 19 professores atuantes em pelo menos um componente curricular de Estágio. Por intermédio da leitura e análise do PPC, passamos a conhecer melhor a concepção de Estágio, operacionalização e distribuição deste componente curricular ao longo do curso. Entretanto, colocamos em relevo a necessidade de um PPC específico para cada curso, uma vez que estão localizados em municípios distintos e que possuem suas características peculiares, tanto de mercado de trabalho quanto sociocultural. Evidenciamos que as atividades de produções bibliográficas e engajamento profissional-acadêmico fazem parte do cotidiano desses professores, no entanto, ainda é baixo o envolvimento em atividades que problematizam o Estágio como discussão principal.

Palavras-chave: Docência universitária. Licenciatura. Estágio Curricular. Formação de professores.

Abstract

The Internship is characterized as an educational act, being developed in real work environments and professional supervision, for the preparation of the student for work. In this direction, we start from the following guiding question: How are the curricular components of Internship organized, and what is the involvement of Internship supervisor teachers in academic productions, especially related to the mandatory Internship in the initial training of teachers? That way, the study aimed to understand the organization of the mandatory Supervised Curriculum Internship and to identify the academic productions of the guiding professor who are in charge of this curricular component of the degree course in Physical Education in two campuses of a public university in Ceará. For this, we adopted a documental-type study with a mixed focus. We analyzed the Pedagogical Course Project (PPC) of the courses and the Lattes Curriculum of 19 teachers working in at least one curricular component of Internship. Through the reading and analysis of the PPC, we got to know better the Internship concept, operationalization and distribution of this curricular component throughout the course. However, we emphasize the need for a specific PPC for each course, since they are located in different municipalities and have their own peculiar characteristics, both in terms of the labor market and sociocultural aspects. We evidence that the activities of bibliographic Productions and professional-academic engagement are part of the daily lives of the se teachers, however, the involvement in activities that problematize the Internship as the main discussion is still low.

Keywords: University teaching. Graduation. Curricular stage. Teacher Training.

Recibido / Received: 07-05-2022

Aceptado / Accepted: 25-04-2023

Publicación en línea / Published online: 30-06-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Medeiros Filho, A. E. C., Saturnino, L. S. S. y Bessa, M, J. C.B. (2023). Produção acadêmica dos professores de estágio na licenciatura em educação física. *Tendências Pedagógicas*, 40, pp. 93-106. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.008>

1. Introdução

Este estudo teve como objetivo compreender a organização do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório e identificar as produções acadêmicas dos professores orientadores que estão à frente desse componente curricular do curso de licenciatura em Educação Física de dois campi de uma universidade pública cearense. Nessa direção, partimos da seguinte questão norteadora: Como estão organizados os componentes curriculares de Estágio, e qual o envolvimento dos professores orientadores de Estágio em produções acadêmicas, sobretudo, relacionadas ao Estágio obrigatório na formação inicial de professores? Como aporte teórico-metodológico recorreremos aos escritos de Franco (2009), Piconez (2012), Zabalza (2014), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) e Pimenta e Lima (2017), devido a tais autores conceberem o componente curricular de Estágio como ato educativo indispensável para a formação inicial de professores autônomos, críticos e criativos.

Com base na Lei nº 11.788 (2008), o Estágio é caracterizado como ato educativo, sendo desenvolvido nos ambientes reais de trabalho e supervisionado por profissionais experientes, visando à preparação do estudante para o trabalho docente. Assim sendo, o Estágio enquanto componente curricular também integra o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos de formação de professores de Educação Física, correspondendo a “20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real [...]” (Resolução nº 6, 2018, p. 4).

A Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNC-Formação) também retrata a importância em formar professores que atendam as competências profissionais pertinentes ao trabalho docente, as quais são divididas em conhecimento, prática e engajamento profissional. Neste sentido, a BNC-Formação compreende o Estágio como sendo um componente indispensável para o desenvolvimento de tais competências, propondo a carga horária de 400 horas para o desenvolvimento das atividades que permeiam o Estágio a partir do PPC da instituição formadora (Resolução nº 2, 2019).

Vale acentuar que as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil são organizadas com base nos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação (MEC) que, através de normas, diretrizes, leis, portarias e similares, acompanha, examina e determina as condições mínimas em relação ao funcionamento das IES e também dos cursos (Marinho e Poffo, 2016). Dentre os documentos utilizados para acompanhar e avaliar as IES encontra-se o PPC, o qual contempla a concepção dos cursos de graduação, os princípios da gestão acadêmica, educacional, didático e administrativo que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem. Masetto (2015) e Pereira e Guimarães (2019) elucidam que o PPC dos cursos de formação de professores deve ser de conhecimento e de uso do professor, sobretudo, para a orientação e reorientação do planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

As orientações representadas no PPC expõem características filosóficas, administrativas e pedagógicas que integram o componente curricular de Estágio que, por conseguinte, é caracterizado por diferentes autores como processo educativo que subsidia a constituição da identidade docente e a mobilização de saberes necessários para atuação na docência (Ghedin *et al.*, 2015; Piconez, 2012; Pimenta e Lima, 2017; Pires e Gauthier, 2020; Zabalza, 2014). Dessa maneira, analisamos o PPC das realidades investigadas no intuito de descrever e discutir os aspectos que são pertinentes à concepção e operacionalização dos componentes de Estágio, observando, ainda, o quão estas sinalizam a importância do “ato de pesquisar” nas atividades desempenhadas pelos envolvidos no Estágio.

A adoção de uma postura investigativa por parte de professores e alunos pode contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, visto que a formulação dos problemas e o levantamento de hipóteses podem reverberar em novas aprendizagens e auxiliar nas tomadas de decisões (Silva e Oliveira, 2018; Gomes e Colombo, 2018). Portanto, as produções científicas como os artigos completos publicados em periódicos e em anais de eventos, livros e capítulos de livros, apresentação e submissão de trabalhos, resumos simples e expandidos em eventos científicos na temática de formação de professores, dentre outros, são importantes para o desenvolvimento docente (Brofman, 2018; Costa, 1991; Leite *et al.*, 2018). Compreendemos que o ato de pesquisar pode contribuir para uma formação e atuação crítica, criativa e autônoma de professores e estagiários. Quando buscamos respostas (mesmo que provisórias) para os problemas que emergem no processo de ensino-aprendizagem, afastamo-nos de uma mera reprodução de saberes elaborados por outros, em outro espaço e tempo. Nessa direção, o professor deixa de ser objeto para ser sujeito ativo na elaboração de saberes (Ghedin *et al.*, 2015).

Nesta perspectiva, Franco (2009) também defende a importância da produção de pesquisa não apenas “sobre” os professores, mas “com” os professores. O professor precisa conceber a sala de aula não apenas como local de trabalho em que vai disseminar saberes já elaborados, mas que também possa compreendê-

la como espaço de constituição e mobilização de saberes. Corroborando, Imbernón (2010, p. 12) afirma que é necessário e urgente compreender professor como um

[...] agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

Ao defendermos a pesquisa como ferramenta que pode auxiliar os professores e estagiários na reflexão, orientação e reorientação de suas práticas pedagógicas, consideramos que é urgente a produção de pesquisas que evidenciem o envolvimento dos professores universitários com a pesquisa científica e outras produções acadêmicas, inclusive os professores orientadores de Estágio, uma vez que são exigidos por um contato direto com a realidade escolar, assegurando o diálogo entre escola e universidade. Isto posto, reiteramos que temos como objetivo compreender a organização do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório e identificar as produções acadêmicas dos professores orientadores que estão à frente desse componente curricular do curso de licenciatura em Educação Física de dois campi de uma universidade pública cearense.

2. Percurso Metodológico

O estudo é do tipo documental com enfoque misto, ou seja, consideramos tanto os aspectos qualitativos quanto quantitativos (Sampieri, Collado e Lucio, 2013). De acordo com esses autores, a pesquisa documental utiliza documentos como a principal fonte de análises, sendo estes, impressos ou não. Já o enfoque misto, não tem como meta "[...] substituir a pesquisa quantitativa nem a pesquisa qualitativa, mas utilizar os pontos fortes de ambos os tipos combinando-os e tentando minimizar seus potenciais pontos fracos." (Sampieri *et al.*, 2013, p. 548)

O lócus investigativo é o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri (URCA) que, a partir da sua consolidação, a universidade passou a ofertar encontros pedagógicos, criação e vinculação de grupos de estudos/pesquisas ao Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), eventos científicos com a temática de formação de professores aspirando à diminuição de déficits educacionais e promoção da qualificação docente. Atualmente, a universidade foi reconhecida como um grande polo educacional por promover a qualificação nas mais diversas áreas do conhecimento e contribuir com o quadro social, político e econômico da macro região do Cariri e posteriormente com a região Centro-sul cearense por meio das Unidades Descentralizadas de ensino.

Para o processo de criação do PPC do curso, alguns documentos educacionais foram importantes na construção didático-pedagógica. Dentre eles é possível citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (Lei nº 9.394, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Parecer nº 776, 1997) e o Parecer nº 138 (2002) que instituiu as DCN dos cursos de graduação em Educação Física. Salientamos que, embora localizados em municípios distintos, o mesmo PPC fundamenta ambos os cursos de licenciatura alvo da presente investigação.

O PPC e o nome dos professores foram disponibilizados após solicitação formal à coordenação de ambos os cursos. Solicitamos os nomes dos professores que estavam responsáveis por pelo menos um componente curricular de Estágio. As coletas nos Currículos Lattes (CL) ocorreram no primeiro semestre do ano de 2021, via Plataforma Lattes, totalizando 19 currículos analisados cujo vínculo institucional é substituto/temporário, com exceção de dois docentes que são efetivos.

Após leitura criteriosa do PPC dos cursos, buscamos discutir à luz da literatura científica algumas passagens que concomitantemente são apontadas como sendo relevantes no contexto de formação de professores e suas implicações. Já para evidenciarmos as temáticas de produções científicas dos professores orientadores de Estágio, analisamos o Currículo Lattes com base nas seguintes categorias: i) Vínculo institucional; ii) Formação inicial e continuada; iii) Produções acadêmicas; e iv) Engajamento acadêmico. Buscamos também “outras informações” atinentes à temática investigada que não estavam organizadas em nenhuma das categorias mencionadas anteriormente.

A pesquisa atendeu às diretrizes dispostas na Resolução N° 510 (2016, p. 2), em especial as que estão postas no inciso II do Art. 1: “pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011”. Elucidamos, ainda, que foi garantido o anonimato dos professores envolvidos no estudo.

3. Resultados e Discussão

Esta seção está organizada em duas etapas, a primeira referente às análises do PPC, em que problematizamos a concepção de Estágio, a operacionalização e a distribuição desse componente curricular ao longo do curso de Educação Física de ambos os campi. Na segunda etapa problematizamos as produções acadêmicas dos professores orientadores de Estágio à luz da literatura científica especializada.

3.1 Concepção, operacionalização e distribuição do estágio ao longo do curso

O PPC do curso de licenciatura em Educação Física das realidades investigadas sinaliza uma formação científica, cultural e humanística, apresentando, portanto, a práxis pedagógica como fator imprescindível na constituição de saberes e desenvolvimento profissional de todos os envolvidos nas atividades de Estágio. Quanto à concepção de Estágio, é apresentado no PPC que:

[...] situa-se dentro do contexto da formação do futuro professor de Educação Física como um espaço privilegiado da práxis, isto é, da relação teoria-prática, espaço de promoção de um trabalho de intervenção consciente e que vise à formação de cidadãos participantes no processo de construção social. (Universidade Regional do Cariri [URCA], 2012 p. 19.)

Fica evidente que o papel do Estágio se fundamenta na concepção de inserir o acadêmico nos espaços educacionais visando à compreensão e significado do papel social da escola e do processo de formação. Assim, depreende-se o Estágio como um processo de construção de saberes que podem ser compreendidos como essenciais para a formação e atuação do professor nos ambientes educacionais, assim como para a ressignificação do “ser professor” (Pimenta e Lima, 2017).

É importante ressaltar que o Estágio é discutido como um mecanismo que aproxima os futuros professores à realidade escolar, o que pode contribuir com as reflexões críticas acerca do processo educativo, experiências profissionais, planejamento e organização, pesquisa educacional e com a prática teórico-reflexiva (Piconez, 2012; Zabalza, 2014).

O processo formativo estabelecido pela coordenação do curso de licenciatura em Educação Física da URCA prevê, então, a realização de cinco Estágios, cuja procedência deve ocorrer sob a orientação e supervisão do Núcleo de Estágio Supervisionado (NES) vinculados à coordenação do curso, segundo consta no Art. 12 da resolução CNE/CP de 01/2002. Cada componente curricular de Estágio comporta seus objetivos de aprendizagem e a carga horária para a sua integralização.

A proposta de Estágio I objetiva proporcionar uma fundamentação teórica acerca do Estágio e ofertar a aproximação do discente ao contexto escolar, promovendo a integração do trabalho docente em Educação Física à Educação Infantil. O Estágio II e III visa à integração dos acadêmicos com o trabalho docente através do contato com as crianças que se encontram entre o 1º ao 5º ano (Estágio II) e do 6º ao 9º ano (Estágio III) do Ensino Fundamental, tendo como base a fundamentação teórica que atende essa etapa de ensino.

O Estágio IV, por sua vez, direciona os estagiários à experiência docente com os alunos da última etapa da Educação Básica e com os alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), orientando e direcionando os futuros professores para novas experiências, desafios e propostas educacionais pertinentes ao cenário escolar. Finalmente, o Estágio V tem como objetivo aproximar os licenciandos dos alunos com deficiência, configurando como o último Estágio a ser cumprido, oportunizando experiências pedagógicas na educação especial.

De acordo com o PPC do curso em tela, os Estágios são estruturados com a carga horária de 90h, com exceção do Estágio V (60h). As ementas dos componentes de Estágio estão estruturadas de forma que os licenciandos sejam estimulados a mobilizar os saberes desenvolvidos ao longo do curso nas mais diversas realidades escolares. Os 5 (cinco) Estágios englobam as vertentes educacionais, sociais, políticas e científicas, requerendo, desta forma, o conhecimento do referencial teórico para nortear o desenvolvimento teórico-metodológico das aulas, pesquisa e produção do conhecimento. Além disso, exige-se conhecimento do mundo da ciência da computação, pesquisa, trabalho, sociedade e cultura corporal (URCA, 2012).

A partir disto, compreendemos a consolidação do componente curricular de Estágio, assim como a importância do mesmo para a formação de professores de Educação Física e sua estrutura política pedagógica do curso em tela, na qual direciona o futuro professor aos campos reais de atuação profissional

ainda na graduação, o que pode colaborar, positivamente, com as experiências profissionais futuras e contribuindo para um quadro formativo sólido referente a atuação do professorado.

3.2 Análises das produções acadêmico-científicas dos professores orientadores de estágio

Reiteramos, inicialmente, que os dados desta seção foram extraídos dos Currículos Lattes dos professores orientadores de Estágio. O Figura 1 apresenta as características de vínculo profissional, explicitando que 17 (89,4%) professores são substitutos/temporários, 2 (10,5%) são efetivos e que todos cumprem o regime de 40h por semana.

Figura 1

Vínculo profissional dos professores orientadores de Estágio.

Vínculo institucional	Regime de trabalho		Ano de ingresso na instituição	Unidade/Campus	Titulação
Substituto/temporário	40h Semana	-	2019	URCA-Iguatu	Mestre
Substituto/temporário	40h Semana	-	2019	URCA-Iguatu	Mestre
Substituto/temporário	40h Semana	-	2016	URCA-Iguatu	Especialista
Substituto/temporário	40h Semana	-	2019	URCA-Iguatu	Graduado
Substituto/temporário	40h Semana	-	2019	URCA-Iguatu	Especialista
Substituto/temporário	40h Semana	-	2012	URCA-Iguatu	Mestre
Substituto/temporário	40h Semana	-	2019	URCA-Iguatu	Mestre
Substituto/temporário	40h Semana	-	2020	URCA-Iguatu	Mestre
Substituto/temporário	40h Semana	-	2019	URCA-Iguatu	Especialista
Substituto/temporário	40h Semana	-	2011	URCA-Crato	Mestre
Efetivo	40h Semana	-	2002	URCA-Crato	Especialista
Substituto/temporário	40h Semana	-	2020	URCA-Crato	Mestre
Substituto/temporário	40h Semana	-	2016	URCA-Crato	Especialista
Substituto/temporário	40h Semana	-	2012	URCA-Crato	Especialista
Substituto/temporário	40h Semana	-	2020	URCA-Crato	Doutor
Substituto/temporário	40h Semana	-	2011	URCA-Crato	Especialista
Efetivo	40h Semana	-	1998	URCA-Crato	Doutor
Substituto/temporário	40h Semana	-	2017	URCA-Crato	Doutor
Substituto/temporário	40h Semana	-	2020	URCA-Crato	Mestre

Assim como podemos observar no Figura 1, 19 Currículos Lattes foram analisados e estruturados de forma a identificar o vínculo profissional dos professores orientadores com a instituição de ensino, assim como as especificidades em relação à titulação acadêmica, carga horária semanal e ano de ingresso na instituição. No que concerne à titulação, a maior frequência é a de mestre (n = 8; 42,1%), seguida da especialista (n = 7; 36,8%), doutor (n = 3; 15,7%) e graduação (n = 1; 5,2%). Evidenciamos, ainda, que nenhum professor do curso de Educação Física da unidade descentralizada localizada em Iguatu é efetivo.

O Figura 2 apresenta as informações acerca da formação inicial e continuada dos professores orientadores de Estágio. É importante elucidarmos que, com base nas coletas via Currículo Lattes, todos os professores são graduados em Educação Física, sendo a maioria em curso de Licenciatura. No que concerne aos cursos de formação complementar, os professores apresentam diversos cursos ao longo do processo de formação e atuação, entretanto, essa realidade não foi possível evidenciar com relação aos cursos cuja temática é referente ao Estágio na formação de professores de Educação Física.

Figura 2

Formação inicial e continuada dos professores orientadores de Estágio.

Licenciatura em Educação Física	em	Ano de conclusão	Pós-graduação em lato sensu	Pós-graduação em strictu sensu	Formação complementar
					Independente da área
Sim		2017	Educação	Educação	23
Sim		2008	Outra área	Outra área	32
Sim		2015	Em educação e outra área		
-		24	-		
Sim		2019	-	-	-
Sim		2008	Educação	-	26
Licenciatura e Bacharelado		2008	Em educação e outra área	Outra área	6
Sim		2011	Em educação e outra área	Outra área	17
Sim		2008	Em educação e outra área	Outra área	39
Sim		2016	Educação	-	7
Sim		2008	Educação	Outra área	1
Sim		1988	Outra área		
-		2	-		
Sim		2009	Em educação e outra área	Outra área	20
-		2015	Educação	-	24
-		2010	Outra área		28

Ainda com base no Figura 2, destacamos que 6 (31,5%) professores orientadores possuem formação do tipo Pós-graduação lato sensu em Educação, 6 (35,5%) em Educação e em outra área e 5 (26,3%)

correspondente à outra área do conhecimento. Em relação à Pós-graduação stricto sensu, 3 (15,7%) professores apresentam formação em Educação e 9 (47,3%) em outra área do conhecimento.

De acordo com Rodrigues, Lima e Viana (2017) os cursos de formação de professores necessitam de um ensino crítico, reflexivo e transformador. Neste sentido, entendemos a importância do envolvimento do professor com a pesquisa científica, sendo o ingresso em cursos de Pós-graduação stricto sensu um dos meios para a aprendizagem de conhecimentos necessários para realização de pesquisas, não apenas no que diz respeito aos aspectos técnicos metodológicos, mas também às dimensões epistemológicas, gnosiológicas e ontológicas (Gamboa, 2018). Deste modo, consideramos que a formação continuada – em especial a pós-graduação stricto sensu – pode ser um meio necessário para o desenvolvimento de professores no campo da pesquisa, cuja finalidade é responder os desafios que emergem da complexidade educacional.

À vista disso, consideramos que o ingresso nos programas de pós-graduação stricto sensu na área de Educação pode estimular a reflexão e o redirecionamento das práticas pedagógicas, além de oportunizar uma melhor tomada de decisão frente aos diferentes desafios atinentes ao universo educacional. Em contrapartida, também reconhecemos que muitos desses programas enfatizam mais a produção de pesquisa científica em detrimento de discussões pedagógicas que têm como base ou ponto de partida a realidade escolar (Gamboa, 2018; Pimenta e Anastasiou, 2014).

Mesmo havendo um consenso sobre a importância dos cursos de pós-graduação stricto sensu no desenvolvimento profissional, ainda é de acesso limitado para a população brasileira, inclusive a norte e nordeste. No intuito de ampliar a oportunidade de acesso, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005, 2014, p. 12), tem como meta 14 “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”. De acordo com o Observatório do PNE, o resultado parcial revela que já foi alcançado o número esperado de mestres, sendo de 68.877 novos mestres em 2019. Já o número de doutores em 2019 era de 24.290, o que estima o alcance de 25 mil doutores até 2024.

É oportuno elencarmos algumas estratégias estabelecidas para a oferta de promover oportunidades nos cursos de pós-graduação stricto sensu, tais como a utilização de ferramentas tecnológicas de educação a distância, abertura de programas nas unidades/campi criados pelas políticas de interiorização das instituições públicas, promoção de intercâmbios e a oferta de financiamento estudantil (Lei nº 13.005, 2014).

Assim como Pimenta e Anastasiou (2014), Masetto (2015) alerta que grande parte dos programas de mestrado e doutorado direciona suas atividades, quase que exclusivamente, para a pesquisa, deixando em segundo ou último plano a formação pedagógica. Mesmo que não suficiente, é importante a oferta, tanto dos programas de Pós-graduação quanto dos setores pedagógicos das IES, de disciplinas, seminários, oficinas, workshops e outras atividades formativas que atendam as especificidades da docência (Masetto, 2015).

Por vezes, muitos professores buscam a formação continuada não apenas como meio de desenvolvimento profissional, mas com a finalidade exclusiva de ampliar o valor da retribuição pecuniária pelo exercício da docência e de acordo com o plano de cargos e carreiras que esteja submetido (Pimenta e Anastasiou, 2014). Em outras palavras, não é que seja errado pensar na progressão salarial, o problema é quando esta é a única finalidade, o que pode colocar em risco sua funcionalidade, isto é, o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a segurança mínima de mais profissionais qualificados atendendo os desafios das práticas sociais.

É mister salientar que a formação inicial, pós-graduação e complementar dos professores investigados são um fator presente com base nos achados dos Currículo Lattes. No entanto, a formação complementar destes professores quando se refere ao componente curricular de Estágio é explicitamente escassa. Dessa forma, é necessário questionar os vieses que proporcionaram tal repercussão, considerando o ano de formação destes professores, a oferta de cursos, capacitações, feiras, congressos e afins, considerando a formação complementar em Estágio como recurso potente para a prática pedagógica, atuação do professorado, orientações e supervisões em campo de atuação.

Continuando, no Figura 3 podem ser visualizadas as variáveis relacionadas às produções acadêmicas dos professores orientadores de Estágio. Todos os professores possuem pelo menos uma produção bibliográfica, no entanto, em relação à área de Estágio, há professores que não possuem produções referentes a artigos publicados ou aceitos para publicação; livro completo, organizado ou edições; bem como capítulos de livro.

Figura 3

Produção bibliográfica dos professores orientadores de Estágio.

Produção bibliográfica	Campus	Independente da área	Na área de Estágio	Produção bibliográfica
		n (mínimo - máximo)		
Número de artigos publicados.	URCA-Iguatu	50 (1-37)	3 (1-2)	Número de artigos publicados.
	URCA-Crato	38 (1-18)	0 (0-0)	
	Geral	88 (1-37)	3 (1-2)	
Artigo aceito para publicação em periódico.	URCA-Iguatu	1 (1-1)	0 (0-0)	Artigo aceito para publicação em periódico.
	URCA-Crato	2 (1-2)	0 (0-0)	
	Geral	3 (1-2)	0 (0-0)	
Livro completo, organizado ou edições.	URCA-Iguatu	3 (1-2)	0 (0-0)	Livro completo, organizado ou edições.
	URCA-Crato	4 (2-2)	0 (0-0)	
	Geral	7 (1-2)	0 (0-0)	
Capítulo de livro.	URCA-Iguatu	22 (2-10)	0 (0-0)	Capítulo de livro.
	URCA-Crato	25 (1-11)	0 (0-0)	
	Geral	47 (1-11)	0 (0-0)	
Trabalho completo publicado em anais de eventos.	URCA-Iguatu	36 (1-12)	2 (1-1)	Trabalho completo publicado em anais de eventos.
	URCA-Crato	41 (4-30)	1 (0-1)	
	Geral	77 (4-30)	3 (1-1)	
Resumo expandido publicado em anais de eventos.	URCA-Iguatu	34 (2-20)	5 (0-5)	Resumo expandido publicado em anais de eventos.
	URCA-Crato	24 (3-17)	1 (0-1)	
	Geral	58 (3-17)	6 (1-6)	

As variáveis “número de artigos publicados (n = 88)”, “resumo simples publicado em anais de eventos (n = 135)” e “trabalho completo publicado em anais de eventos (n = 77)”, foram as mais pontuadas em relação às produções acadêmicas dos professores orientadores de Estágio. Quanto às produções na área de Estágio, há apenas 3 artigos publicados, sendo estes de professores da unidade descentralizada de

Iguatu. As demais produções na área de Estágio correspondem a trabalho completo, resumo expandido e simples publicado em anais de eventos, tanto por parte dos professores da unidade descentralizada de Iguatu quanto da sede. Podemos observar por meio do valor máximo de publicação por professor, que embora tenham 88 artigos publicados, há um professor com 37 produções e outro com 18 publicações. Ou seja, 62,5% das produções pertencem apenas a dois professores.

Conforme a literatura, a produção científica é, majoritariamente, oriunda das IES públicas, fato este que pode ser justificado por inúmeros fatores, tais como a criação ou participação em grupos de estudo e pesquisa, projetos de pesquisa e extensão, iniciação científica e demais experiências prático-teóricas entre docentes e discentes (Santos et al., 2018). Para Pimenta e Anastasiou (2014) as oportunidades de envolvimento em atividades como as que foram relatadas anteriormente, por vezes, estão atreladas ao regime de trabalho que os professores possuem com a instituição, isto é, professores horistas, de tempo parcial e integral.

De acordo com o "Manual de preenchimento do censo da Educação Superior", o professor horista é contratado com a finalidade única, que é ministrar aulas. Já o professor de tempo parcial, atua 12 horas por semana, sendo 25% desse tempo destinado a “estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos”. Já o professor de tempo integral e que tem dedicação exclusiva desempenha suas atividades em 40 horas semanais, sendo “pelo menos 50% dessa carga horária destinada para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016, p. 21).

Ao retomarmos o regime do trabalho dos professores orientadores de Estágio das realidades investigadas, percebemos que todos possuem 40 horas semanais de trabalho, mas nenhum com dedicação exclusiva. Mesmo não sendo dedicação exclusiva, ainda devem assegurar 20 horas semanais para pesquisa, estudo e outras atividades acadêmicas, como trabalhos de extensão e gestão (INEP, 2016). Entretanto, também identificamos que 89,9% dos professores possuem vínculo de temporário ou substituto, o que muitos acabam possuindo outro vínculo institucional, especialmente em IES privadas.

As condições estruturais e a sobrecarga de trabalho, por vezes, são algumas das justificativas dos professores universitários quando questionados sobre baixo envolvimento em atividades de pesquisa e extensão (Pimenta e Anastasiou, 2014). Pesquisar requer tempo, espaço, planejamento e conhecimentos científicos e técnicos acerca do método científico. Além disso, o trabalho colaborativo é indispensável na atuação do professor universitário, inclusive para elaboração e difusão de conhecimentos (Franco, 2009).

Em consonância com a escassez em relação à publicação de artigos com a temática de Estágio, Gomes e Colombo (2018) ao buscarem analisar as produções acadêmicas acerca do Estágio nos periódicos de Educação (Qualis Capes A1 e A2), evidenciaram apenas 24% das pesquisas correspondentes à temática. Os autores utilizaram o recorte temporal entre 2013-2015, o que caracteriza na contemporaneidade um possível déficit em relação a esta temática na qual é considerada cara à Educação, sobretudo, a formação de professores.

Diante do pouco envolvimento dos professores orientadores no desenvolvimento de pesquisa na área de Estágio, colocamos em relevo a necessidade de investigar as inúmeras problemáticas inerentes à atuação dos estagiários nas diferentes experiências proporcionadas por esse componente curricular. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 199) “A pesquisa da prática individual e coletiva e de seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades”. Este envolvimento com a pesquisa, cuja finalidade de encontrar respostas – mesmo que provisória – para as problemáticas que emergem nas práticas de ensino nos componentes curriculares de Estágio, assenta o professor e alunos como protagonistas, e não apenas consumidores e reprodutores de conhecimentos.

Apresentamos no Figura 4 o engajamento acadêmico-profissional dos professores orientadores de Estágio, por exemplo, participação em eventos, congressos, exposições e feiras. Em conformidade com a realidade já diagnosticada e discutida anteriormente sobre a produção bibliográfica, também evidenciamos um baixo engajamento acadêmico-profissional em atividades na área de Estágio.

Figura 4

Engajamento acadêmico-profissional dos professores orientadores de Estágio.

Engajamento acadêmico-	Cursos	Independente da área	Na área de Estágio	Engajamento acadêmico-
------------------------	--------	----------------------	--------------------	------------------------

profissional		n (mínimo - máximo)		profissional	
Participação em eventos, congressos, exposições e feiras.	URCA-Iguatu	170 (8-35)	6 (0-2)	Participação em eventos, congressos, exposições e feiras.	
	URCA-Crato	334 (5-95)	11 (1-7)		
	Geral	504 (5-95)	17 (1-7)		
Apresentação de trabalhos em eventos.	URCA-Iguatu	139 (7-41)	13 (0-5)	Apresentação de trabalhos em eventos.	
	URCA-Crato	167 (0-34)	6 (0-3)		
	Geral	306 (7-41)	19 (0-5)		
Orientação de monografia em andamento – graduação, especialização, etc.	URCA-Iguatu	14 (0-9)	4 (0-4)	Orientação de monografia em andamento – graduação, especialização, etc.	
	URCA-Crato	25 (0-13)	0 (0-0)		
	Geral	39 (0-13)	4 (0-4)		
Orientação de monografia concluída – graduação, especialização, etc.	URCA-Iguatu	40 (0-18)	4 (0-3)	Orientação de monografia concluída – graduação, especialização, etc.	
	URCA-Crato	119 (0-32)	1 (0-1)		
	Geral	159 (0-32)	5 (0-3)		
Orientação de dissertação ou tese em andamento.	URCA-Iguatu	0 (0-0)	0 (0-0)	Orientação de dissertação ou tese em andamento.	
	URCA-Crato	20 (0-8)	1 (0-1)		
	Geral	20 (0-8)	1 (0-1)		
Orientação de dissertação ou tese concluída.	URCA-Iguatu	0 (0-0)	0 (0-0)	Orientação de dissertação ou tese concluída.	
	URCA-Crato	0 (0-0)	0 (0-0)		
	Geral	0 (0-0)	0 (0-0)		

De acordo com os dados apresentados no Figura 4, apenas em relação à “Orientação de dissertação ou tese em andamento e concluídas” os professores não pontuaram, sendo que nas orientações em andamento, apenas a URCA-Crato pontuou, uma vez que a IES reúne docentes que estão inseridos recentemente em Programas de Pós-graduação (PPG). No que concerne as demais atividades de

engajamento acadêmico-profissional, os professores apresentam diversas participações, principalmente nas variáveis “participação em eventos, congressos, exposições e feiras (n = 504)”; “participação em bancas de defesa de monografia/TCC – graduação, especialização, etc. (n = 376)” e “apresentação de trabalhos em eventos (n = 306)”.

Contudo, em relação ao engajamento acadêmico-profissional em atividades que envolvem a discussão sobre Estágio, apresentam números consideravelmente baixos, sendo bem pontuado apenas no que se refere à “apresentação de trabalhos em eventos (n = 19)”, “participação em eventos, congressos, exposições e feiras (n = 17)” e “participação em bancas de defesa de monografia/TCC – graduação, especialização, etc (n = 11)”.

De acordo com Wagner (2018) o exercício da docência exige estratégias para o prosseguimento do processo de ensino-aprendizagem com base no contexto ao qual estarão acometidos. Neste ensejo, é necessário discutir a importância das atividades extraclasse de discentes e docentes, uma vez que o campo da formação de professores requer discussões de problemas atuais, práticas de ensino inovadoras e constância em relação à produção do conhecimento científico (Milan e Farias, 2020; Moraes, Oliveira e Santos, 2020; Perrenoud, 2018).

Como podemos observar no Figura 4, a soma das orientações de monografia concluídas (graduação, especialização, etc.) resulta em 159 trabalhos, mas apenas 5 (3,1%) problematizam o Estágio na formação de professores de Educação Física. Diante desse dado, é urgente a produção de pesquisas sobre Estágio mediante colaboração entre alunos e professores, inclusive nos trabalhos de conclusão de cursos. Para tanto, é necessário instigar os alunos a diagnosticarem e analisarem as problemáticas extraídas das vivências nos componentes de Estágio. Ghedin *et al.*, 2018, reafirmam a importância de conceber o Estágio como processo educativo que exige pesquisa mediante ações colaborativas entre professor orientador, estagiário e professor supervisor da escola campo.

Com base nos achados e discussão percebemos que a pesquisa é uma especificidade da docência universitária e que pode influir no desenvolvimento profissional e na constituição da identidade docente, contribuindo, dessa forma, para atuação crítica, criativa e autônoma frente às nuances inerentes à docência nos componentes curriculares de Estágio. No entanto, por inúmeros fatores, há professores com pouco envolvimento com a produção bibliográfica e outras atividades de produções acadêmicas que abordam o Estágio na formação de professores de Educação Física.

4. Considerações finais

Ao objetivarmos compreender a organização do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório e identificar as produções acadêmicas dos professores orientadores que estão à frente desse componente curricular do curso de licenciatura em Educação Física de dois campi de uma universidade pública cearense, evidenciamos que as atividades de produções bibliográficas e engajamento profissional-acadêmico fazem parte do cotidiano desses professores, no entanto, ainda é baixo o envolvimento em atividades que abordam o Estágio como discussão principal, por exemplo, orientações de trabalho de conclusão de curso, formações ministradas, publicação de artigo, capítulo de livro e de livro completo, organizado ou edições.

Por intermédio da leitura e análise do PPC, passamos a conhecer melhor a concepção de Estágio, operacionalização e distribuição deste componente curricular ao longo do curso. Entretanto, colocamos em relevo a necessidade de um PPC específico para cada curso, uma vez que estão localizados em municípios distintos e que possuem suas características peculiares, tanto de mercado de trabalho quanto sociocultural. Além disso, possam fazer referências explícitas à importância do Estágio como espaço de pesquisa e produção de saberes.

Para os professores orientadores de Estágio, sugerimos que estimulem os estagiários a investigarem sobre as problemáticas que emergem no transcorrer das experiências, substituindo relatórios meramente descritivos por reflexões que contribuam para o redirecionamento da formação. Ao professor orientador, também cabe refletir sobre sua atuação, analisando as potencialidades, as lacunas e os entraves vivenciados. Que essas reflexões sejam publicizadas através de artigos, discussões em eventos ou quaisquer outros meios que possam auxiliar alunos e professores na reflexão, orientação e reorientação de suas experiências nos Estágios. Diante dessas orientações, também reiteramos a importância de melhorias das condições de trabalho desses professores, bem como a oferta de formações em serviço por parte da IES.

Ademais, sugerimos a realização de novas pesquisas que busquem ouvir os professores acerca das

potencialidades, lacunas e entraves no exercício na docência universitária, sobretudo, nos componentes curriculares de Estágio, suscitando, desta forma, discussões urgentes e necessárias, tais como relação universidade e escola, unidade teoria-prática, supervisão pedagógica e condições de trabalho, tanto dos professores orientadores quanto dos professores supervisores da escola campo.

5. Referências

- Brofman, P. R. (2018) A importância das publicações científicas. *Revista Telfract*, 1(1), pp. 419-421. <https://telematicafactal.com.br/revista/index.php/telfract/article/view/6>
- Costa, F. C. (1991). Formação inicial de professores de educação física: Problemas e perspectivas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (1), pp. 21-34. Recuperado: <http://boletim.spef.pt/spef/index.php/spef/article/view/10>
- Franco, M. A. S. (2009). *Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem*. (Cadernos de Pedagogia Universitária), São Paulo: Edusp. Recuperado https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf
- Gamboa, S. S. (2018). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.
- Ghedin, E., Oliveira, E. S. e Almeida, W. A. (2015). *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, A. R. e Colombo, P. D., Jr. (2018). A produção acadêmica sobre estágio curricular supervisionado e a formação inicial de professores: uma análise a partir de revistas “Qualis A/Educação/Capes”. *Revista Triângulo*, Uberaba, 11(1), pp. 163-180. doi: [10.18554/rt.v0i0.2704](https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2704)
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Seguro: Artmed.
- INEP. *Manual de preenchimento do censo da Educação Superior*. Brasília: Diretoria De Estatísticas Educacionais (DEED). Recuperado em 29 de jun. de 2021, de: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2016/modulo-usuario_2016.pdf.
- Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Recuperado em 09 de jun. de 2021, de: http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei_11788.htm
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Recuperado em 10 de jan. de 2021, de: <http://pne.mec.gov.br>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 9 de mar. de 2021, de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Leite, E. A. P. et al. (2018). Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educação & Sociedade*, 39(144), pp. 721-737. doi: [10.1590/es0101-73302018183273](https://doi.org/10.1590/es0101-73302018183273)
- Marinho, S. V. e Poffo, G. D. (2016). Diagnóstico da qualidade em uma IES: a percepção da comunidade acadêmica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), pp. 455-478. doi: [10.1590/S1414-40772016000200008](https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200008)
- Masetto, M. T. (2015). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Editora Sammus editorial.
- Milan, F. J. e Farias, G. O. (2020). Aprendizagem profissional de professores de educação física: um olhar sobre o profissional ao longo da vida. *Journal of Physical Education*, 32(1), pp. e-3206. doi: [10.4025/jphyseduc.v32i1.3206](https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3206)
- Moraes, D. F. G., Oliveira, G. S. e Santos, A. O. (2021). Formação de professores. *Revista Prisma*, 1(3), pp. 121-155. Recuperado: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/28/21>
- Parecer nº 138, de 26 de abril de 2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Brasília, 2002. Recuperado em 09 de mar. 2021, de: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>
- Parecer nº 776, de 3 de dezembro de 1997*. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Recuperado em 09 de mar. de 2021, de: <http://portal.mec.gov.br>
- Pereira, C. A. R. e Guimarães, S. (2019). A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), pp. 571-586. doi: [10.1590/s1413-65382519000400003](https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003)
- Perrenoud, P. (2018). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre, Artmed Editora.
- Piconez, S. C. B. (Org). (2012). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus.
- Pimenta, S. G. e Anastasiou, L. Gr. C. (2014). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.

- Pimenta, S. G. e Lima, M. S. L. (2017). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pires, N. A. R. e Gauthier, C. (2020). Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. *Educação (UFESM)*, 45. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>.
- Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências. Recuperado em 20 de fev. de 2021, de: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>.
- Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Recuperado em 17 de fev. de 2021, de: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683
- Rodrigues, P. M. L., Lima, W. S. R. e Viana, M. A. P. (2017). A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. *Saberes Docentes em Ação*, 3(1), pp. 28-47. ISSN 2525-4227.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. e Lucio, P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Santos, W. S. et al. (2018). Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). *Movimento*, Porto Alegre, 24(1), pp. 9-22. doi: [10.22456/1982-8918.63067](https://doi.org/10.22456/1982-8918.63067)
- Silva, A. P., Jr. E. Oliveira, A. A. B. (2018). Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no Brasil: uma revisão sistemática. *Movimento*, Porto Alegre, 24(1), pp. 77-92. doi: [10.22456/1982-8918.67071](https://doi.org/10.22456/1982-8918.67071)
- Universidade Regional do Cariri (URCA). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física*. Crato: URCA.
- Wagner, F. (2018). *Professor universitário: a construção da identidade profissional e as exigências da profissão*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Zabalza, M. A. I. (2014). *O estágio e as práticas no contexto de formação universitária*. São Paulo: Cortez.