

Victor José Machado de Oliveira



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
oliveiravjm@gmail.com

Bruno Vasconcellos Silva



Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
bvasconcellos1983@hotmail.com

Submetido em: 06/10/2022

Aceito em: 30/10/2022

Publicado em: 02/02/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-19.e14176](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-19.e14176)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS SOBRE O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

RESUMO

Objetiva narrar as experiências (auto)biográficas na disciplina de “Docência Supervisionada” de dois pós-graduandos, buscando refletir sobre a docência no Ensino Superior. Infere que tal disciplina pode colaborar com a constituição do “ser professor”.

Palavras-chave: Formação continuada. Docente. Experiência.

(AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES ABOUT LEARNING TO BE A PHYSICAL EDUCATION UNIVERSITY TEACHER

ABSTRACT

The aim is to narrate the (auto)biographical experiences of two graduate students raised in the subject "Supervised Teaching", seeking to reflect about teaching in Higher Education. We assume that this subject can help establish "being a teacher".

Keywords: In-service education. Teacher. Experience.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN

Tiene como objetivo narrar las experiencias (auto)biográficas en la disciplina de “Enseñanza Supervisada” de dos estudiantes de posgrado, buscando reflexionar sobre la enseñanza en la Educación Superior. Infiere que tal disciplina puede colaborar con la constitución del “ser docente”.

Palabras Clave: Formación continua. Maestro. Experiencia.

1 INTRODUÇÃO

Temos observado hodiernamente o fenômeno da ampliação da oportunidade de acesso ao Ensino Superior e, respectivamente, “o tensionamento da análise sobre a formação do professor universitário” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 579). Essa expansão tem demandado a formação de corpo docente para suprir os desafios que vêm surgindo a partir de tal fenômeno. Um desses é o acesso cada vez maior de estudantes de diferentes estratos sociais e culturais. Soares e Cunha (2010, p. 599) compreendem:

[...] ser urgente a reflexão sobre o que significa, efetivamente, a formação do professor da educação superior na pós-graduação *stricto sensu*, incluindo os saberes e as atividades fundamentais para a sua profissionalização, na perspectiva de responder aos desafios contemporâneos (grifos das autoras).

A legislação indica que os cursos de Pós-Graduação, prioritariamente os de mestrado e doutorado, têm como um de seus objetivos, preparar material humano para atuar na educação superior (BRASIL, 1996). Contudo, estudos vêm apontando que esse objetivo tem sido silenciado, ficando aquém da sua potencialidade de contribuir no melhoramento do Ensino Superior (JOAQUIM *et al.*, 2011; FRANCHI, 2016; SOARES; CUNHA, 2010). Ruaro e Behrens (2014), indicam a ausência de políticas e diretrizes definidas para a formação inicial e continuada dos professores universitários e que muitos não dominam elementos didático-pedagógicos, sendo esse um ponto frágil a ser enfrentado.

É percebida como uma das problemáticas dos programas em Pós-Graduação *stricto sensu* a exacerbada orientação da formação para a pesquisa, em detrimento da docência. Soares e Cunha (2010, p. 582) apontam que os documentos que regulamentam a Pós-Graduação brasileira “concebem a formação do docente universitário como consequência natural da formação do pesquisador”.

As autoras alertam, ainda, que mesmo esses programas se apresentando enquanto espaços privilegiados para a formação dos aprendizes da docência universitária, os próprios não têm constituído um lugar em que, de fato, ocorra essa formação (SOARES; CUNHA, 2010).

Na esteira de Soares e Cunha (2010) e Franchi (2016), constituímos o seguinte questionamento: como formar material humano para a docência no Ensino Superior, se nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* são dadas maiores importâncias aos saberes da pesquisa científica, em detrimento aos saberes da docência?

Nesse sentido, problematizamos se é possível constituir um lugar de formação para a docência no Ensino Superior através dos espaços compreendidos em um curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física, de modo que esses saberes possam ser considerados de maneira horizontalizada na formação dos aprendizes da docência universitária.

Adotamos a compreensão de lugar mencionada por Soares e Cunha (2010, p. 597) “[...] como espaço efetivamente ocupado, preenchido, não desordenadamente, mas, a partir dos significados das pessoas que o ocupam e lhe asseguram legitimidade”. Portanto, perspectivamos refletir como o espaço da disciplina de “Docência Supervisionada”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), pode se constituir como um lugar de formação para a docência no Ensino Superior.

Assim, o referido texto objetiva narrar as experiências (auto)biográficas na disciplina de “Docência Supervisionada” de dois pós-graduandos matriculados, respectivamente, como estudantes regulares nos cursos de Mestrado e Doutorado, no PPGEF, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Em ambos os cursos do mencionado Programa são ofertadas disciplinas obrigatórias, optativas, tópicos especiais, seminários de projeto, seminários de dissertação e de tese, atividades acadêmicas, de ensino e pesquisa pertinentes às suas formações, bem como compreendem a disciplina “Docência Supervisionada” como requisito obrigatório para obtenção dos respectivos títulos. Nesse caso, o mestrando deve participar de uma, bem como o doutorando deve participar de duas. A decisão de qual disciplina dos cursos de Licenciatura ou Bacharelado do CEFD/UFES, ou com qual professor realizar, é tomada em comum acordo com o professor orientador dos pós-graduandos.

Nesse sentido, tal componente curricular do PPGEF/CEFD/UFES foi realizado por esses aprendizes da docência universitária na disciplina “Educação Física, Formação Docente e Currículo”.¹ Essa foi ofertada no segundo semestre de 2016, ministrada por um professor lotado no Departamento de Ginástica, atendendo aos discentes ingressos no primeiro período do curso de Licenciatura em Educação Física dessa Instituição de Ensino Superior (IES). Sendo assim, essa experiência, vivenciada na referida Docência

¹ Vale ressaltar que para o doutorando, essa experiência vivenciada correspondia à sua terceira disciplina de “Docência Supervisionada”. As outras duas foram cursadas, primeiro, no curso de mestrado e, segundo, no curso de doutorado.

Supervisionada, proporcionou aos professores universitários em formação elaborarem suas narrativas (auto)biográficas.

A Docência Supervisionada pode se destacar pelas possibilidades de ampliação das experiências construídas nas/das/com as práticas pedagógicas dos professores universitários em formação, de modo que possam melhor repensá-las. Assim, “é no espaço institucionalizado que o estágio supervisionado em docência poderá se configurar como lugar em que o estudante de Pós-Graduação tece sentidos e desenvolve uma atitude investigativa, de reflexão e intervenção” (FRANCHI, 2016, p. 2). Essa disciplina resguarda um espaço virtual, um devir, que só pode ser acessado, se não, através da experiência. Ou seja, são as condições de possibilidades traçadas em um plano comum que podem produzir encontros capazes de bons encontros.

Compreendemos por bom encontro, em um sentido espinosiano, aqueles que permitam ao sujeito sair de um estado menor para outro maior (COSTA-PINTO, 2020; AZEVEDO, 2018). Trata-se de uma leitura do afeto nos encontros possíveis de serem construídos nos tempos-espacos formativos. No sentido da docência, sair de um estado do mero uso das técnicas de ensino para uma compreensão da complexidade que envolve essa prática humana. Portanto, não é possível definir, *a priori*, se uma Docência Supervisionada virá a ser um lugar de produção de bons encontros, pois ela dependerá, em grande medida, dos afetos construídos.

Contudo, reforçamos a ideia de que essa disciplina resguarda um espaço potencial cujo foco é o aprimoramento docente perene, pois o encontro possibilita um alargar das experiências, bem como a rede de formação da subjetividade, nesse sentido os aprendizados aqui não devem ser vistos como algo linear, mas em rede, estando sempre disposto ao novo, ao incerto, promovendo continuidade a esses.

Tal processo de formação contínua, em nosso caso, tanto dos professores pós-graduandos, quanto do professor universitário, foi promovido e fomentado com apoio mútuo por meio do diálogo sobre suas angústias e dificuldades inerentes a todo profissional iniciante. Condições que pretendem estimular a formação dos futuros docentes universitários com reflexões coletivas e individuais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; McDONALD, 2008).

Ressaltamos que o professorado não chega aos bancos da Pós-Graduação como “folhas em branco” para serem preenchidas. Foram/são estudantes e professores que observa(ra)m e vive(ra)m muitas práticas docentes que contribuíram para suas visões do magistério. De acordo com Soares e Cunha (2010, p. 580), diversos estudos e pesquisas

[...] vêm sendo realizados no Brasil indicando que o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores, da própria experiência autodidata, das trocas com colegas e do *feedback* dos estudantes (grifo das autoras).

As crenças, às vezes muito arraigadas, de tão fortes que são os modelos, tornam o processo de mudanças mais difícil, mesmo para os educadores. Assim, compreendemos que a formação docente é um processo inacabado, inconcluso e complexo. O professor desenvolve-se continuamente como pessoa e profissional, adquirindo conhecimentos e experiências, produzindo saberes e construindo sua identidade (ARROYO, 2000; NÓVOA, 1995; 2003a).

Além disso, destacamos que as situações problemas que emergem no cotidiano docente não podem se restringir às soluções pautadas nos procedimentos técnicos e instrumentais. Mas, também, precisam se subsidiar pelas complexidades que abrangem as relações que a envolvem, que trazem incertezas, conflitos de valores. Nesse sentido, podemos inferir que elas se constituem, principalmente, como únicas, pois estão situadas historicamente no espaço-tempo mobilizado pelos sujeitos que o constituem. Logo, exigem a formação de profissionais competentes com capacidades reflexivas sobre/para/com o contexto em que estão imersos (NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, a disciplina “Docência Supervisionada” pode ser um espaço profícuo para o desenvolvimento de encontros formativos para os futuros professores universitários, tais como analisar as relações com o conhecimento e com o “ser professor”, por meio de suas experiências e histórias de aprendizagens, bem como analisar as práticas desenvolvidas, discutindo formas de enfrentamentos dos dilemas a partir das diferentes vozes dos envolvidos (NÓVOA, 2003b).

2 A NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO MÉTODO (AUTO)INVESTIGATIVO E DE (AUTO)FORMAÇÃO DOS APRENDIZES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Nos dizeres de Nóvoa e Finger (2010, p. 23), o método (auto)biográfico possibilita que seja “[...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciência sociais”.

O foco das pesquisas (auto)biográficas se encontra no ser humano que, em diferentes contextos e situações, (auto)biografa-se, quer narrando fatos de sua vida, quer refletindo sobre seu processo de (auto)formação. A pessoa, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novos significados. Assim, a (auto)biografia é uma abordagem que permite aprofundar a compreensão dos processos de formação, despontando-se como um instrumento de investigação, bem como um instrumento de formação (NÓVOA; FINGER, 2010).

Nessa esteira, Josso (2004), Frisson e Veiga (2011) entendem que esse método depende da formação própria dos indivíduos, suas peculiaridades experimentadas e aspectos de formação humana. Assim, potencializamos a narrativa sobre nós como método de pesquisa, bem como método de formação. Dessa forma, ao narrarmos contextos, fatos e situações podemos promover uma ressignificação da experiência.

Nesse sentido, para este texto, a narrativa (auto)biográfica nos subsidia devido às suas características descritivas, detalhadas e específicas dos fatos (JOSSO, 2004). Os narradores, aprendizes da docência universitária, refletiram sobre suas experiências vivenciadas acerca dos momentos imprescindíveis para suas respectivas (auto)formações no âmbito das potencialidades vividas no período em que atuaram ao longo da disciplina “Educação Física, Formação Docente e Currículo”, na qual puderam vivenciar a Docência Supervisionada.

Os professores universitários em formação relataram momentos de suas trajetórias em que o tempo passado esteve presente. Assim, a natureza temporal da narrativa rememora o passado com olhos no presente, permitindo prospectar o futuro, razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura, necessariamente, obedecer a uma lógica linear e sequencial (ABRAHÃO, 2004).

Dessa forma, nossas narrativas puderam oportunizar o entrelaçamento das reflexões com as experiências vivenciadas e as escolhas feitas imbricadas na prospecção das propostas planejadas para nossa formação, bem como nos possibilitaram analisarmos, organizarmos e explicitarmos nossos processos de aprendizagem, provocando o diálogo entre os conhecimentos apreendidos na referida disciplina da “Docência Supervisionada” e os conceitos mais pessoais de natureza (auto)reflexiva (JOSSO, 2004; NÓVOA; FINGER, 2010).

Josso (2004) denomina esses momentos de “charneiras”. Ou seja, fazem-nos refletir e buscar recursos necessários para a formação pessoal e profissional, permitindo vivenciarmos momentos portadores de futuro, já que, no passado, além das situações vividas, há, ainda, o potencial que temos de prosseguir a existência de futuro.

Assim, mais importante do que achar que formamos alguém, é sabermos que a formação depende do trabalho de cada sujeito em processo, o qual se forma a si mesmo. Nesse sentido, é preciso sublinhar que todo processo de formar é, também, um processo de formar-se. E que todo conhecimento é (auto)conhecimento e que toda formação é (auto)formação (NÓVOA 1995).

Nessa esteira, a experiência configura-se como algo que foi marcante em nossa trajetória de vida. Um momento que se constitui como uma memória viva, algo que passa nossa trajetória, capaz de promover aprendizado e reflexão. De tal modo, compreendemos as vivências como momentos que se passaram em nossa trajetória, nos quais não tiramos nenhuma experiência. Que não recordamos ou não nos marcaram. Nos dizeres de Bondía (2002, p. 21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

O mesmo autor ratifica que as experiências são singulares/personalizadas/peculiares, marcantes, reflexivas, inseparáveis do indivíduo. Por outro lado, as vivências se diferenciam uma vez que ocorrem no sujeito da sociedade atual de maneira “instantânea, pontual e fragmentada” (BONDÍA, 2002, p. 23). Contudo, nada acontece nesse indivíduo, nada o marca, não o ensina. Logo, não converte essa vivência em experiência.

Nesse sentido, apresentamos narrativas (auto)biográficas que se constituíram em experiências após o período de vivências na Docência Supervisionada, na disciplina “Educação Física, Formação Docente e Currículo”. Desse modo, parece que as vivências podem converter-se em significativas experiências e, assim, contribuir com a formação continuada dos (futuros) professores universitários e, ainda, podem colaborar para refletirmos acerca dos desafios trazidos pela narrativa (auto)biográfica, bem como possibilita-nos a discutirmos como recurso a ser utilizado no processo formativo docente, superando o vazio das iniciativas burocráticas e conteudistas.

3 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DOS PÓS-GRADUANDOS SOBRE A “DOCÊNCIA SUPERVISIONADA”

Na sequência apresentamos e refletimos sobre o itinerário formativo do mestrando face à sua experiência vivenciada nessa disciplina. Em seguida apresentamos as narrativas (auto)biográficas do doutorando que, por sua vez, na ocasião, já cursava sua terceira disciplina de “Docência Supervisionada”, tendo sido uma realizada enquanto mestrando e a outra já como doutorando.

3.1 Narrativas das experiências do mestrando

Sou Licenciado Pleno em Educação Física pelo CEFD/UFES. Ingressei em 2003, concluí em 2007. Dentro desses anos de formado, minha experiência profissional, majoritariamente, foi lecionando em instituições públicas, estaduais e municipais, em todas as etapas da Educação Básica e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Estado do Espírito Santo, bem como atuei em projetos esportivos sociais, além de uma curta trajetória no que denominam de área *fitness*.

Vale ressaltar minhas experiências, enquanto graduando, desde as disciplinas de estágios supervisionados não remunerados, como componentes curriculares obrigatórios na formação inicial docente. Passei, também, pelos “estágios remunerados”, nos quais atuava, ou melhor, assumia as responsabilidades de um docente, no entanto, sem uma “supervisão”, “orientação” ou “acompanhamento” de um “professor/tutor” mais experiente.

Destaco que, mesmo cursando as disciplinas dos estágios, ainda enquanto licenciando, não me percebia, de fato, numa situação real de docência com toda a complexidade que essa exige. Haja vista que atuávamos em grupos de estudantes, fato que não ocorre em situações de práticas docentes na “vida real”, além de serem poucas intervenções ao longo do processo. Recordo-me que a maior parte do tempo das disciplinas restringia-se a produzirmos “análises críticas” sobre as aulas daqueles que seriam nossos futuros colegas de profissão. Condição que, particularmente, incomodava-me e não respondia aos meus anseios, necessidades, aflições e dúvidas enquanto futuro professor.

Assim, não conseguia enxergar naquela disciplina a fundamental importância que deveria marcar em nossas passagens acadêmicas. Carecia de um acompanhamento mais próximo dos docentes responsáveis. Contudo, não me parecia suficiente a proposta

de somente termos um professor para “supervisionar” o estágio de uma turma com mais de 30 estudantes, distribuídos em mais de quinze instituições escolares.

Talvez daí o motivo de ter buscado, ainda nos primeiros semestres, além da questão financeira, oportunidades de como aprender a ser professor nos ditos “estágios remunerados”. Parece que, apesar das condições postas (sem “professor/tutor” ou mesmo assumindo responsabilidades para as quais ainda não estava preparado), somente em situações reais, quando “mergulhei” por completo no espaço/tempo da instituição escolar, tive uma sensação mais aproximada da complexidade que exige a prática pedagógica.

Outra experiência relevante que, de algum modo, parece atravessar minha vida pessoal e profissional, foram minhas participações em grupos de estudos, laboratórios de pesquisa e eventos acadêmicos da área (congressos, simpósios e/ou seminários) inclusive com apresentações (oral e/ou pôster) de trabalhos, bem como trabalhos publicados em revistas acadêmicas da área da educação física.

Parece que tais vivências se configuraram enquanto experiências contribuindo para constituição do meu ser docente. Fomentando uma reflexividade de minha prática pedagógica, as quais tento traduzi-las em minhas constantes participações, com apresentações de trabalho, em eventos que abrangem, sobretudo, relatos de práticas docentes oriundos de minha vida.

Então, parece que no processo de trabalho com as narrativas (auto)biográficas foi possível vislumbrar que a história que cada um conta de si não é fechada em si mesma, mas dá lugar ao porvir, potencializando projeções de futuro possíveis, que podem ser traduzidas em projetos pessoais e/ou profissionais (DELORY-MOMBERGER, 2009). Logo, reconheço que as narrativas (auto)biográficas apontam que o futuro é o motor da história, é o que a faz ir para frente. O exercício de rememorar as vivências e buscar se reconhecer nelas é um projeto dos mais relevantes que a escrita de si dá acesso.

Nesse sentido, tendo em vista essas experiências que marcaram minha trajetória de vida pessoal e profissional, ingressei no PPGEF/CEFD/UFES para tentar continuar a responder meus anseios, necessidades, dúvidas e aflições, que envolvem a complexidade da prática pedagógica e da formação contínua do professorado, sobretudo perspectivando a docência no Ensino Superior.

No que tange à minha participação na “Docência Supervisionada”, na disciplina “Educação Física, Formação Docente e Currículo”, destaco que a escolha entre minha professora orientadora e eu foi muito tranquila. Haja vista que o professor dessa disciplina foi meu orientador em outras pesquisas que me envolvi na graduação, bem como a

temática debatida no decorrer das aulas dialogava, diretamente, com meu objeto de estudo em desenvolvimento naquela ocasião.

É profícuo destacar o que realmente marcou nessa “Docência Supervisionada”. Em todas as situações, houve coparticipação e corresponsabilidade. Reflito que a relação com o professor da disciplina foi marcada pela dialogicidade e horizontalidade. Estive envolvido em todo o processo da disciplina, desde a elaboração do planejamento semestral, planos de aula, passando pelas questões mais operacionais de agendamento de salas ou auditórios, até nas orientações aos estudantes no que diz respeito às atividades da disciplina ou correções das avaliações desenvolvidas, presencialmente e virtualmente (atendendo os alunos por *e-mails* ou pelas redes sociais).

Embora eu tenha sido professor da Educação Básica, por uma década, na mencionada “Docência Supervisionada” me senti envolvido numa construção de saber diferente. Esse processo de constituição dos conhecimentos específicos docentes, considera que os saberes produzidos em seu cotidiano, os saberes da experiência, são temporais, ou seja, eles se constituem com o passar do tempo na profissão.

Considerando os argumentos de Tardif (2002), esses saberes não podem ser transmitidos; devem ser vividos. Eles são o principal mote para o desenvolvimento da formação continuada. São saberes guardados em “caixas de ferramentas” produzidos ao longo do ofício. Tais “ferramentas” são intransferíveis, mas podem ser pensadas como referências para os (futuros) pares da docência (supervisionada) (ARROYO, 2000).

Assim, via-me num processo de teorização da experiência, ou seja, tentava construir minhas teorias-práticas. Tais teorias apresentam um valor peculiar para facilitar minha compreensão das situações problemáticas que emergiam no período da Docência Supervisionada.

Nesse sentido, percebia uma “supervisão”, “orientação”, “acompanhamento”, um “professor/tutor”, colaborando com seus saberes da experiência, em toda a complexidade que envolvia a prática pedagógica. Foi promovida uma autonomia a mim, estudante pós-graduando, fomentando uma (auto)formação docente que, ao mesmo tempo, aproximou e afastou-me de outras experiências vividas. Contribuiu para eu compreender como atuar na complexidade da docência universitária, encorajando-me a buscar alternativas.

Assim, parece-me que um caminho para formação docente, inicial e continuada, passa por uma sólida formação pedagógica. De modo que, enquanto profissional da educação, percebi possibilidades de ampliar minhas experiências. Logo, essas condições desenvolvidas no decorrer dessa disciplina aproximam-se da solidez pedagógica que carecia no meu processo de formação inicial.

As implicações dessas experiências, ressignificadas, ratificam as proposições das quais a aprendizagem dá-se ao longo da vida. Que meus conhecimentos devem sempre ser atualizados, devo aprender a ensinar permanentemente. Desse modo, é relevante buscar me adaptar às diversidades e complexidades das situações-problemas postas no cotidiano da lida docente.

Então, essas narrativas (auto)biográficas sobre as aprendizagens experienciais que fiz enquanto mestrando, enquanto “sujeito que, pela multiplicidade das suas aprendizagens, forja em si qualidades e competências que são atributos que o *eu* se deu a si próprio no decurso das suas aprendizagens” (JOSSO, 2002, p. 77), permitiram-nos interpretar que o que foi possível apreender foram as qualidades de um professor que cultiva a perseverança, o gozo por ensinar, a criatividade, o envolvimento com o trabalho, a disposição em buscar um bom relacionamento com os graduandos, a capacidade de elaboração de aulas levando em conta o interesse dos estudantes, a apreciação dos fundamentos estéticos no processo de ensino e aprendizagem, o aprendizado com as qualidades de outros professores, futuros possíveis pares na Educação Superior.

Em termos de competências docentes, foi apreendido sobre a relevância do planejamento na execução das atividades, a autodisciplina para buscar seus desejos, a autonomização das decisões frente à vontade dos outros, além de compreender as dificuldades da profissão docente e a capacidade de não deixar se abater pelo desânimo, bem como pela desilusão em relação a elas.

Por tudo isso, compreendemos que essa narrativa (auto)biográfica sobre a experiência vivenciada no decorrer da “Docência Supervisionada” pareceu configurar os aspectos de que nosso ofício docente se encontra em constante formação, inconcluso, no qual precisamos estar dispostos a viver outras experiências junto à vida de professor.

3.2 Narrativas das experiências do doutorando

Meu contato com a docência começa cedo, aos dezesseis anos, já quando frequentava o Curso Normal (Magistério) no Ensino Médio. Lembro-me dos estágios e atividades de formação de professores que integraram esse inicial gosto pelo ser professor. Foi essa primeira experiência que possibilitou o alargamento da minha rede formativa ao influenciar a escolha por um curso de Licenciatura, no caso, o de Educação Física.

Cursei a Licenciatura em Educação Física no Centro Universitário Católico de Vitória e, durante o curso, estive envolvido com questões do estudo, da pesquisa (grupos

de estudo e pesquisa) e da extensão (estágios remunerados e não remunerados). Destaco a experiência do estágio supervisionado obrigatório na educação infantil, quando nos deparamos com um cenário desafiador, uma vez que não havia na instituição em que estávamos estagiando a presença do professor de Educação Física. O que pareceu um desafio se mostrou a possibilidade de encararmos a docência com um compromisso outro que permitiu nosso engajamento na comunidade escolar (cf. OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013).

São essas experiências que vão reforçar minha opção pela carreira docente. Também são as mesmas que, desde o curso superior, reforçaram minha aspiração pela carreira acadêmica. Com esse intuito, ingresso no mestrado do PPGEF/CEFD/UFES na linha sobre o cotidiano e as práticas escolares. Nesse mesmo período, também ingresso como professor da rede pública do município da Serra/ES. A proposição pela carreira acadêmica em minha vida se confunde com a carreira que inicio na Educação Básica, pois julgo que uma não anula a outra e que a segunda é essencial para o desenvolvimento da primeira. Ou seja, meu desejo por ser professor formador de professores não poderia ser indissociado da experiência com o “chão da escola”.

Apesar de ter agregado as primeiras experiências como professor da Educação Básica, é na Docência Supervisionada do mestrado que me deparo com uma nova realidade, qual seja, a de se colocar como “professor” no Ensino Superior. Foi uma sensação estranha (talvez um choque) para um recém-formado estar do “outro lado”, agora assumindo algumas responsabilidades do professor que forma professores. É interessante lembrar que, durante essa Docência Supervisionada, minha intenção foi, realmente, aprender como atuar no Ensino Superior.

Quando ingresso no curso de doutorado em Educação Física, mesmo que de uma forma meio “meteórica²”, já me sinto um pouco mais “qualificado” para assumir as duas Docências Supervisionadas que teria que realizar. Mais uma vez, essas experiências me possibilitam alargar minha rede formativa, pois agora tenho na primeira docência contato com o curso de bacharelado em Educação Física. Por último, retorno para a Licenciatura em Educação Física na segunda docência muito em decorrência de uma opção de aprofundar algumas discussões sobre currículo que poderiam auxiliar no desenvolvimento da minha tese.

² Utilizo essa metáfora para indicar como minha vida acadêmica foi um processo ininterrupto desde a Educação Básica até a Pós-Graduação *stricto sensu*.

Felizmente, o encontro possibilitado nessa docência foi muito além da questão estritamente pragmática. Discutir e aprender sobre formação docente e currículo na Educação Física me fez ter outro olhar para a profissão docente que forma professores e profissionais para a área. Essa última docência possibilitou um saber relacional maior com os alunos perspectivando conhecer melhor a eles e a suas trajetórias de vida com vista ao processo educativo do Ensino Superior. Ou seja, na esteira de Costa-Pinto (2020) e Azevedo (2018), vejo que um dos aprendizados possíveis foi com relação aos afetos constituídos na docência e que não há como ser apreendido em livros e artigos.

As três docências em que participei nessa trajetória na Pós-Graduação *stricto sensu* oportunizaram o desenvolvimento de saberes docentes com respeito às atividades técnicas/operacionais (ser responsável pela abertura da sala, equipamentos etc.) e às pedagógicas (auxiliar na ministração e ministrar aulas, auxiliar grupos de estudo, auxiliar na avaliação dos trabalhos etc.). É válido mencionar que, nas três docências, os professores me colocaram numa posição párea às deles. Até mesmo, as notas dos alunos eram atribuídas “meio a meio”. Portanto, minha presença ali influenciou o andamento das disciplinas, tanto quanto fui influenciado pelos sujeitos com que entrei em contato.

Foi um trabalho de parceria que me proporcionou compreender a postura do professor do Ensino Superior. Pois, apesar de já ser professor da Educação Básica, percebi que há saberes diferenciados quando se trata do Ensino Superior. No caso das Licenciaturas, minha experiência na Educação Básica serviu como um saber que podia compartilhar com aqueles professores em formação. Com certeza, estar com uma turma de crianças na Educação Básica é bem diferente de estar com uma turma de adultos na educação superior.

É possível considerar que as Docências Supervisionadas se constituíram

[...] como lugar de formação na medida em que o pós-graduando tece sentidos sobre o planejamento como algo a ser cumprido de maneira completa, sem que haja imprevistos e/ou modificações, bem como a percepção de que a aquisição de habilidades e técnicas de ensino para atuar com docente é algo relevante para sua formação (FRANCHI, 2016, p. 5).

Não posso deixar passar a questão de que, diferentemente de alguns colegas de Pós-Graduação, nunca havia exercido antes alguma atividade pedagógica no Ensino Superior. Logo, foi-me profícua a possibilidade de ter participado dessas três docências, pois me foram de grande serventia no aprendizado de como me portar diante de outra realidade profissional que não a minha na Educação Básica. Inclusive, hoje, como

professor em uma Universidade pública, vejo que os caminhos percorridos foram profícuos para minha formação e atuação docente.

A coparticipação que me foi possibilitada contribuiu em muito na minha formação docente para o Ensino Superior, pois não fui um simples “estagiário” que atua às margens da disciplina. Mas fui considerado um colega de profissão (em formação) para os professores e um professor para os alunos da graduação.

Abrigado em Cunha (2010) compreendo que as experiências vividas nas Docências Supervisionadas possibilitaram-me contemplar, mesmo que minimamente, a complexidade da docência. Em primeiro lugar, porque permitiu minha formação humana. Em segundo lugar, porque, no exercício da docência supervisionada, foi exigida “[...] uma multiplicidade de saberes (entre os quais, os saberes pedagógicos), competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 586).

Esses saberes experienciados nas Docências Supervisionadas, segundo Cunha (2010), podem ser resumidos da seguinte forma: a) saberes relacionados com o contexto no qual é desenvolvida a prática pedagógica; b) saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; c) saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, do conhecimento das condições de aprendizagem dos sujeitos envolvidos; d) saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes; e) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; f) saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; g) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Vários saberes atravessaram as Docências Supervisionadas, uns com maior intensidade, outros com menor. Assim como observado por Franchi (2016) em cursos da área da saúde, em meu caso, as experiências de Docência Supervisionada também estiveram ligadas com maior intensidade aos saberes relativos ao planejamento das atividades de ensino, à condução da aula e avaliação da aprendizagem. Contudo, sem deixar de serem atravessadas pelos outros saberes que vão se desenvolvendo no dia a dia da disciplina, nas múltiplas relações estabelecidas com os sujeitos envolvidos naquele processo de ensino-aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as narrativas (auto)biográficas dos aprendizes da docência universitária manifestaram o intenso, complexo e multidimensional processo de aprendizagens profissionais nos quais os estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu* se envolvem, bem como se potencializam na experiência da Docência Supervisionada desenvolvida na disciplina “Educação Física, Formação Docente e Currículo”.

Tal contexto enfatiza a relevância dessa etapa formativa na vida profissional desses professores universitários em formação. Basta ver quando manifestam significativas aprendizagens profissionais sinalizando para as características, atitudes, posturas e competências identificadas essenciais para compreensão do ser docente, sobretudo no que tange às questões relacionais, bem como da importância de sua formação ser perene, inacabada, inconclusa, contínua (NÓVOA, 1995; 2003a; ARROYO, 2000).

Todavia, ressaltamos que os saberes docentes, evidenciados pelos pós-graduandos, não poderiam estar plenamente construídos, uma vez que se potencializam efetivamente quando se inserem e se socializam nas vivências relacionadas à profissão, tais como os conhecimentos da experiência da prática, da dinâmica da sala de aula, dos processos de formação continuada e dos contextos envolvidos para serem perenemente construídos e ampliados, ratificando a assertiva de que esses são temporais (ARROYO, 2000; TARDIF, 2002).

Porém, parece-nos que a disciplina “Docência Supervisionada” precisa dar conta, minimamente, de um repertório de conhecimentos nessa direção que possibilite aos professores universitários em formação conhecerem as bases iniciais para se inserirem na profissão, bem como refletir criticamente sobre e a partir desses conhecimentos. Também, vemos como necessária a construção de encontros potentes, vinculados por afetos, que não podem ser aprendidos racionalmente em livros e artigos.

Nesse sentido, entendemos que relacionamentos colaborativos, tanto entre os aprendizes da docência universitária, quanto entre o professor da referida disciplina puderam ser alternativas significativas para formação do professorado. Quando nos propusemos a desenvolver projetos coletivamente, cujos quais aproximam-se da realidade a ser reflexionada, podemos, também, oportunizar o exercício de práticas significativas, bem como há a possibilidade de desenvolvimento de profissionais reflexivos atuando na formação dos futuros professores de educação física (NÓVOA, 1995, 2003b).

Nessa esteira, o desafio a ser superado foi mais do que pessoal e profissional, mas, também, foi coletivo, colaborativo e solidário em dimensões complementares que podem trazer benefícios ao nosso processo formativo (SILVA, *et. al.*, 2007; SILVA; CAPARROZ; ALMEIDA, 2011; 2015).

Assim, o estudo (auto)biográfico pode colaborar para refletirmos o processo formativo docente relacionado às pessoas envolvidas na ação, muito mais do que nos processos em si, desvinculados de quem participa deles. Desse modo, a especificidade do método busca transgredir a lógica formal e mecanicista para a investigação das experiências como focos centrais na produção do conhecimento (JOSSO, 2004; NÓVOA; FINGER, 2010).

Então, ao refletirmos sobre nossas experiências vivenciadas que se constituíram no decorrer do nosso processo formativo na referida disciplina da “Docência Supervisionada”, pudemos reconstruir potencialmente nossos próprios recursos, tanto pessoais, quanto de futuros professores universitários.

Dessa forma, buscamos superar as preocupações excessivas das questões mais formais para valorizarmos, horizontalmente, as questões relativas aos anseios, angústias e necessidades da prática docente universitária. De tal modo, tivemos nossas vozes ouvidas, ou seja, tivemos realmente nossas falas escutadas e consideradas. Deixando notório que nós, mestrando e doutorando, entendemos a relevância dos aspectos relacionados aos conteúdos, porém, também entendemos que esses não podem ser reduzidos como o único fazer docente.

As experiências relatadas nas narrativas (auto)biográficas carregam marcas das suas singularidades e, decorre disso talvez, a impossibilidade de um conhecimento generalizável. Desse modo, não tivemos a pretensão de que as experiências narradas possam ser transpostas ao outro, muito menos aplicadas em outros contextos, entendendo que as narrativas variam de pessoa para pessoa, e dependem do contexto em que estão inseridas.

Os recursos biográficos nos permitiram (auto)formarmos, possibilitando revisarmos práticas desenvolvidas considerando uma construção identitária realizada de outro prisma, ou seja, valorizando nossas experiências com a finalidade de conhecermos como elas se formaram e como transformaram nossa subjetividade. Assim, as experiências narradas das nossas formações expõem não o que a vida nos ensinou, mas o que aprendemos experiencialmente nas circunstâncias de nossas vidas, bem como podem colaborar para nossa formação docente *perene* (JOSSO, 2002).

O grande desafio encontrado por nós foi debruçarmos sobre essa amálgama de pessoas, histórias, conflitos, emoções, vivências, conhecimentos construídos, anseios, necessidades, decepções e alegrias, enfim uma gama interminável de sentimentos e situações de cada um dos envolvidos que permearam as respectivas (auto)biografias (JOSSO, 2002; 2004).

Dessa maneira, identificamos, em nossas narrativas, um processo de reflexão pedagógica, de tal modo que possibilite compreendermos o que nos levou a agir de tal forma, bem como identificamos o que aconteceu por conta de nossa ação. Além disso, possibilitou pensarmos o que poderíamos fazer de diferente, caso não fôssemos satisfeitos com nossos procedimentos.

Portanto, consideramos essa possibilidade como outra estratégia para lidar com as situações-problemas que emergem na vida docente, e que parecem alimentar novas buscas e uma prática pedagógica que pode ser muito gratificante. Para nós, aceitar encarar os desafios subsidiados pela narrativa (auto)biográfica na formação docente, na referida disciplina do PPGEF/CEFD/UFES, proveu-nos um aprendizado potente, uma vez que percebemos a evolução a partir desse espaço de reflexão e de reconstrução de conhecimento, com base nas tentativas de abriremos caminhos para outros olhares relacionados aos desafios presentes no fazer docente.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica – teoria & empiria**. V. 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

AZEVEDO, L. G. N. G. Ética da alegria e do encontro: diálogos entre Deleuze e Espinosa. **O Manguzal**, v. 1, n. 2, p. 50-62, jan/jun 2018.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. p. 27833.

COSTA-PINTO, A. B. Alegria, liberdade, potência e pensamento político: sobrevoo em Espinosa. In: MARCHIORI NETO, D. L.; RABBANI, R. M. R.; FERREIRA, L. V. (Orgs.).

Estudos contemporâneos sobre Direito, Estado e Sociedade. V. 3. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2020, p. 40-49.

CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias de Lugares de Formação da Docência Universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografía y educación:** figuras del individuo-proyecto. 1. ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009.

FRANCHI, G. O. O. M. O estágio docente na pós-graduação: espaço ou lugar de formação do professor universitário? In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPED, 2016, p. 1-5.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FINGER, M. As implicações socio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010.

JOAQUIM, N. de F. *et al.* Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, nov/dez 2011.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2002.

JOSSO, M. C. As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas: entrevista com Marie-Christine Josso. **Aprender ao longo da vida**, n. 02, p. 16-23, 2004.

McDONALD, M. Desafios para a implementação da justiça social na formação de professores. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **Justiça Social:** desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.105-140.

NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto, Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** São Paulo: Papirus, 2003a.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores:** A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003b. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/685>. Acesso em: 25 dez 2016.

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

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, D. G.; PIMENTEL, N. P. O cotidiano da Educação Infantil e a presença da Educação Física na poética de ser criança. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 118-133, jan/mar 2013.

RUARO, L. M.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação do professor universitário: olhar brasileiro e espanhol. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 12, jul/dez 2014.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez 2010.

SILVA, B. V. *et al.* Formação inicial de professores de educação física: a prática pedagógica do professor universitário em questão. In: XV CONBRACE e II CONICE, 2007. **Anais...**, Recife, 2007.

SILVA, B. V.; CAPARRÓZ, F. E.; ALMEIDA, U. R. A produção de imaginários sociais sobre a escola e seus efeitos na formação inicial de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 51-68, jan/mar 2011.

SILVA, B. V.; CAPARRÓZ, F. E.; ALMEIDA, U. R. A produção de imaginários sociais nas aulas de Educação Física e seus efeitos na formação inicial de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 3, p. 51-68, set/dez 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.