

---

EDUCAÇÃO FÍSICA

---

**GABRIEL RODRIGUES SANTOS**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR:  
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO INICIAÇÃO A  
PESQUISA E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**



Rio Claro  
2018

GABRIEL RODRIGUES SANTOS

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR:  
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO INICIAÇÃO A PESQUISA E A DOCÊNCIA  
NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador: PROF. DR. SAMUEL DE SOUZA NETO

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

Rio Claro  
2018

370.71 Santos, Gabriel Rodrigues  
S237f A formação do professor-pesquisador : o estágio supervisionado como iniciação a pesquisa e a docência na educação física / Gabriel Rodrigues Santos. - Rio Claro, 2018  
85 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores - Formação. 2. Professor-pesquisador. 3. Estágio supervisionado. I. Título.

SANTOS, G.R. **A formação do professor-pesquisador: o estágio supervisionado como iniciação a pesquisa e a docência na educação física.** Rio Claro: UNESP/PROPe, 2018

**Resumo:** Este trabalho tratou da formação do professor-pesquisador em curso de licenciatura, tendo como foco o estágio curricular supervisionado. Como objetivo geral buscou-se compreender, a partir das reflexões efetuadas na e sobre a prática de ensino do estágio curricular, as contribuições que a perspectiva do professor-pesquisador pôde trazer para a formação de professores em formação e a profissionalização do ensino. Especificamente buscou-se (1) investigar o processo de reflexão e pesquisa utilizados no estágio curricular – prática de ensino em sala de aula na universidade; (2) identificar os elementos da perspectiva do professor-pesquisador que estão presentes nas caracterizações dos estudantes sobre a prática de ensino e; (3) analisar os aspectos emergentes do processo de reflexão e pesquisa encontrados no decorrer do estágio supervisionado – prática de ensino. Optou-se pela pesquisa exploratória e colaborativa, pois se pretende que os professores em formação se tornem pesquisadores de sua própria prática, envolvidas na compreensão e na transformação da realidade. Na pesquisa colaborativa se levou em conta que todos os participantes (sete) se beneficiaram com a contribuição do conhecimento do outro. Entre as técnicas foi utilizado a análise documental, a observação e o grupo focal. Porém, também se incluiu a pesquisa bibliográfica no decorrer desse processo. Os resultados foram organizados em três tópicos: caracterização do processo reflexivo e investigativo no estágio supervisionado; a reflexão no estágio supervisionado em sala de aula; os elementos identificadores da ação do professor que investiga a sua prática. Com relação a reflexão no estágio supervisionado foi observado que tanto no Projeto Político Pedagógico quanto na sala de aula com relação aos professores da disciplina que trabalha-se nesta direção, visando a formação de uma visão crítica, mas também crítica reflexiva. Entre os elementos pesquisados constatou-se que os portfólios reflexivos, caso de ensino, conselho pedagógico, entre outros, que eles favoreceram a reflexão sobre a trajetória do professor em formação, bem como contribuíram para a análise de prática na iniciação a pesquisa. No entanto, os estudantes (E1, E2, E3) ao falarem de sua prática no coletivo não deixaram de mencionar que também aprenderam pela tentativa/erro e que as experiências anteriores ao estágio na universidade em projetos de extensão contribuíram para que tivessem um desempenho menos complexo no estágio. A questão da investigação surgiu de modo espontâneo ao se falar que na elaboração do projeto e das atividades prática era comum recorrer a literatura, reconhecendo-se também que na prática era preciso ir além dela, pois a imprevisibilidade no exercício da docência assim o exigia. No que diz respeito ao portfólio os estudantes reconhecem que ele pode fazer a diferença se for levado a sério e que na trajetória de constituição do ser professor ele permite a observação do desenvolvimento profissional. Concluiu-se que a presença da reflexão no Estágio Curricular Supervisionado tem contribuído para a formação desses estudantes no âmbito do professor que investiga a sua prática, a problematiza e toma decisão, bem como de um professor em formação que vai se socializando e constituindo uma identidade profissional.

**Palavras Chaves:** Formação de Professores, Prática de Ensino, Reflexão Crítica, Profissionalização do Ensino.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>4</b>
<b>2. QUADRO CONCEITUAL E BIBLIOGRÁFICO</b> .....	<b>10</b>
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	<b>24</b>
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>27</b>
<b>4.1 - A CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO REFLEXIVO E INVESTIGATIVO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR</b> .....	<b>27</b>
<b>4.1.1 – A formação do professor-pesquisador e do processo reflexivo no portal CAPES</b> .....	<b>27</b>
<b>4.1.2 - A formação do professor no Projeto Político Pedagógico</b> .....	<b>51</b>
<b>4.2 - A REFLEXÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SALA DE AULA</b> .....	<b>57</b>
<b>4.2.1 - Observação participante</b> .....	<b>57</b>
<b>4.2.2 - Os levantamentos a respeito das problemáticas apontadas pelos alunos</b> .....	<b>60</b>
<b>4.3 OS ELEMENTOS IDENTIFICADORES DA AÇÃO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO QUE INVESTIGA A SUA PRÁTICA</b> .....	<b>62</b>
<b>4.3.1 -Portfólios reflexivos</b> .....	<b>62</b>
<b>4.3.2 - Caso de ensino</b> .....	<b>64</b>
<b>4.3.3- Conselho Pedagógico</b> .....	<b>66</b>
<b>4.4 - O PROCESSO DE REFLEXÃO E PESQUISA UTILIZADOS NO ESTÁGIO CURRICULAR – PRÁTICA DE ENSINO</b> .....	<b>68</b>
<b>5. CONCLUSÃO</b> .....	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>77</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>84</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da formação do professor-pesquisador em curso de licenciatura, tendo como foco o estágio curricular supervisionado. Na literatura brasileira, Gatti; Nunes (2009) apontam que o estágio curricular em cursos de Letras, Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas não passam de mera figuração nos currículos, enquanto que na Educação Física, Neira (2012) coloca que o estágio tem servido, na maioria das vezes, para cumprir apenas os preceitos burocráticos. Embora as afirmativas sejam amostras da realidade, não caracterizando uma totalidade, elas apontam para problemas concretos e existentes.

Tardif (2002) ao falar da formação de professores na América do Norte assinalou que a maioria dos alunos apenas passa pelos cursos de graduação não mudando as suas crenças pregressas sobre educação ou ensino, constituindo-se em um grande desafio. Nesta direção, o Holmes Group (1986) já havia proposto como encaminhamento a profissionalização do ensino, apontando como premissas (a) melhorar o desempenho do sistema educativo; (b) passar do ofício à profissão e (c) construir uma base de conhecimento (knowledge base) para o ensino.

Dessa forma passar de ofício a profissão significa que a ação do professor, na prática de ensino, deve ser embasada pela reflexão e pesquisa no campo do ensino. De modo que se questiona a aprendizagem da docência restrita a observação e acompanhamento de professores mais experientes ou vinculadas ao modelo aplicacionista de formação (TARDIF, 2013), mas se reconhece que os professores mobilizam saberes no momento de elaboração de seus projetos e em situação de prática de ensino (GAUTHIER et al, 1998).

A partir dessas premissas elucidada-se como problema de estudo desvelar quais são os elementos que fundamentam a reflexão e a pesquisa, por ocasião do desenvolvimento dos estágios curriculares nas escolas e na universidade, em situação de prática de ensino, permitindo que os estudantes ressignifiquem suas práticas? Parte-se do pressuposto (ou hipótese) de que há um discurso muito crítico sobre a formação de professores em termos de desafios e falta de políticas docentes, mas que não temos um discurso pela (da) formação docente, pois não analisamos as nossas práticas. Assim sendo entende-se que a profissionalização do ensino, apesar das novas diretrizes de formação docente enfatizarem um corpo de conhecimentos para a docência, pois não se está conseguindo alterar o modelo de formação disciplinar que ainda vigora nos cursos de formação de professores.

No âmbito dos estudos têm se intensificado nos últimos anos investigações sobre o pensamento do professor, o ensino reflexivo, a base de conhecimentos para o ensino, a aprendizagem da docência (BORGES, 2004; TARDIF, 2002; MIZUKAMI *et al*, 1998). Segundo estes autores, tais investigações foram, de certa forma, impulsionadas por Donald Schön (1992) ao tentar construir uma epistemologia da prática e “abrir flancos para tipos alternativos de investigação até então não ousadas, considerando paradigmas vigentes e a preocupação com o modelo processo-produto” (MIZUKAMI *et al*, 1998, p.491). Porém, diferentemente do foco de pesquisa na relação processo-produto, a análise volta-se, agora, para as dimensões ocultas do ensino (os processos de pensamento, juízo e tomadas de decisão) e outras, envolvidas não somente nas situações interativas, mas também nas pré-ativas (planificação) e pós-ativas (reflexão) (MARCELO, 1999).

Nesta direção, Lima e Reali (2002) ao falarem das dimensões do ensino e da aprendizagem apontam para novos aspectos da aprendizagem docente, como: o

caráter processual, complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de eventos e acontecimentos lineares; a relevância, tanto da experiência pessoal de vida como da prática profissional, consideradas importantes fontes de aprendizagem; a construção ativa, por parte dos professores, de seus conhecimentos profissionais, pois o professor aprende na interação com os colegas, alunos e pessoas, em geral, que influenciam suas concepções e práticas, enfrentando e resolvendo problemas de natureza variada que surgem constantemente em seu ofício, na dimensão de que ele é um profissional prático-reflexivo.

Na prática estas características nos convidam a elucidá-las nas dimensões:

- (a) de um *processo* centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, visando compreender o ensino, as práticas de ensino e o professor que as produz;
- (b) de sua *especificidade* no que tange aos saberes profissionais (respeitando-se a especificidade dos conhecimentos universitários), pois a prática profissional não é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários, podendo ser no melhor das hipóteses um processo de filtração desses conteúdos que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho;
- (c) de uma *metodologia* que busca ir diretamente aos lugares onde os profissionais trabalham para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, enfim, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos e com os seus colegas;

(d) de uma *concepção* que compreende o professor enquanto um ator e profissional dotado de competências, assinalando para a valorização dos saberes profissionais dos professores;

(e) de um *posicionamento* que busca romper com o ponto de vista normativo, dentro de uma visão sociopolítica de ensino (pois historicamente os professores foram ou um corpo da igreja ou um corpo do Estado a serviço de causas maiores do que eles), que apontava para o que eles deveriam ser, fazer e saber e não para uma perspectiva do que são, fazem e sabem realmente e;

(f) de uma *epistemologia da prática profissional* que se torna preciso estudar o conjunto de saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas, pois se pretende ultrapassar as duas portas de entrada tradicionais da análise de ensino, que são a didática e a pedagogia ou a psicopedagogia, ou seja, o conhecimento da matéria ensinada (conteúdo) e o conhecimento pedagógico (dos alunos, da organização das atividades de ensino e aprendizagem e da gestão da classe) na direção de uma perspectiva ecológica do estudo do ensino em que se valoriza o trabalho do professor no cotidiano. (TARDIF, 2002, p. 256-260)

Neste contexto, Monteiro (2001) coloca que cabe ao processo de formação atualizar e aprofundar os parâmetros da construção, reflexão e da crítica para que o professor avance no sentido da aquisição de maior autonomia profissional, havendo “um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor” (GENGNAGEL, PASINATO, 2012, p.54).

Na perspectiva da pesquisa, Kincheloe (1997, p. 199) assinala que os analistas educacionais identificaram quatro paradigmas da educação no final do XIX

ao final do século XX “(1) behaviorístico, (2) personalístico, (3) artesanal tradicional e (4) orientado para a pesquisa”. Desses aponta que o paradigma “orientado para a pesquisa” encoraja os alunos a problematizarem “o que é” para refletirem sobre “o que deveria ser”. Porém, Demo (1994, p. 192-193) coloca que ao se propor que o professor seja também um pesquisador o que se deseja é que todo professor seja “um criador de seu próprio conhecimento através de uma postura investigativa de reconstrução do conhecimento já existente” não o impedindo de outras descobertas. De modo que emerge como possibilidade de enfrentamento dos desafios apontados a ideia do professor como pesquisador de sua prática, pois é a partir de tal reflexão que o professor pode avaliar e modificar suas ações ou não.

André (1998) ao falar do professor-investigador assinala para a diferença que há entre o professor-pesquisador e o pesquisador-professor. No geral ambos investigam com a ressalva de que o professor-pesquisador pesquisa sua própria prática docente: observa, registra, analisa, reformula; enquanto que o pesquisador-professor investiga uma problemática na qual está inserida a prática do docente.

Na visão de Oliveira e Azzi (2002, p.221), o professor-pesquisador tem uma “preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos e um menor distanciamento”, pois a sua preocupação se concentra em desenvolver a “ação docente para obter sucesso na aprendizagem dos alunos”.

Além disso, a pesquisa aproxima o professor da realidade de seus alunos, podendo se constituir em instrumento de reflexão na e sobre a prática, permitindo melhor compreensão da prática pedagógica (BORTOLINI, 2009, p.116). Por sua vez, o pesquisador-professor, ao contrário, tem preocupações em “longo prazo, possibilidade e distanciamento para uma reflexão mais ampla e compromisso com a geração de novos conhecimentos”.

Porém, Zeichner (1998) lembrará também que a produção do professor como pesquisador tem como uma de suas direções a pesquisa-ação em função de ser uma investigação próxima à realidade do professor que atua em sala de aula ou na escola. Nesta perspectiva o autor assinalará também que os professores que não refletem sobre o ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas.

Em função dos aspectos apresentados, este trabalho terá como **objetivo geral** compreender, a partir das reflexões efetuadas na e sobre a prática de ensino do estágio curricular, as contribuições que a perspectiva do professor-pesquisador pode trazer para a formação de professores em formação e a profissionalização do ensino.

**Especificamente** o que se busca é:

- (1) Investigar o processo de reflexão e pesquisa utilizados no estágio curricular – prática de ensino em sala de aula na universidade;
- (2) Identificar os elementos da perspectiva do professor-pesquisador que estão presentes nas caracterizações dos estudantes sobre a prática de ensino e;
- (3) Analisar os aspectos emergentes do processo de reflexão e pesquisa encontrados no decorrer do estágio supervisionado – prática de ensino.

## 2. QUADRO CONCEITUAL E BIBLIOGRAFICO

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) investigaram o “Estagio com Pesquisa” apresentando uma importante correlação entre a formação docente e a pesquisa científica como ferramenta de investigação, bem como de criação de uma identidade profissional. Os autores defendem um estagio curricular supervisionado baseado na pesquisa científica. Portanto, daremos destaque a esta obra por ser aquela que mais fala do tema de investigação.

Os autores partem do pressuposto Universidade Vs. Escola, sobretudo no distanciamento entre o que é feito dentro da primeira e não chega à prática:

O ponto de partida desse processo que discute a formação do professor por meio dos processos de pesquisa centra-se na ideia de que não há como construir uma ciência “forte” sem que os profissionais formados por esta não operem, no campo da prática, com seus instrumentais (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.35).

Por esses motivos, o estudo teve como epicentro a formação inicial e continuada, visto que, segundo os autores, estas não conseguem cumprir o papel de realmente mudar o pensamento e a prática dos professores de educação básica, visto que pesquisas têm mostrado que os recém-professores abandonam os referenciais científicos que os formaram se rendendo à “cultura da escola”, por conta justamente desses processos formativos não serem efetivos na formação desses novos docentes.

Para a pesquisa, os autores chegam a seguinte problemática: *“em que medida o estágio curricular contribui para a constituição da identidade de docente do professor em formação?”*(GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.37).

Parte-se do pressuposto de que uma alternativa de formação para satisfazer os problemas encontrados seria uma formação multidisciplinar. Um novo modelo

necessita ser pensado, compreendendo que o estágio curricular é o momento em que teoria e prática se unem e o estagiário-docente tem o papel de fazer com que as dimensões científicas se unam a técnica e toda a problemática da prática, construindo sua identidade profissional.

Porém, constatou-se que o estágio que vem sendo praticado nas formações universitárias:

- não contribuem para uma análise de prática docente;
- novas propostas curriculares para cursos de formação de professores;
- não tem conseguido formar uma cultura docente que supere a tradicional, onde há uma perspectiva tecnicista de educação.

A partir desse ponto, chega-se a outra problemática e essa, vai orientar as diretrizes do trabalho, esta foi formulada da seguinte forma: “como a disciplina de estágio poderá contribuir para a formação do professor reflexivo-pesquisador, como intelectual crítico?”(GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 39).

Em relação aos problemas apontados como obstáculo para mudanças significativas no modelo tradicional de educação estão à constatação de que: o novo professor que chega à escola, seja como estagiário, seja como recém-formado, não consegue colocar em prática seus ideais inovadores e se rende a cultura escolar; falta de consistência epistemológica que o faça resistir ao modelo tradicional escolar; modelo de gestão escolar. Dessa problemática entende-se que:

o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos e intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos é ontologicamente intrínseco ao seu modo de constituir-se sujeito humano do processo de formação da própria humanidade. É através da prática de ensino em classes de Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), Educação de Adultos e outras modalidades de ensino, que se desenvolve a docência, preparando o estagiário para efetivar as práticas de *ser e estar* fazendo-se professor (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.40).

Porém, para que essa modalidade de estagio se desenvolva há necessidade de que as Universidades estejam comprometidas com:

- formação e desenvolvimento profissional dos professores;
- unir a pesquisa e processos formativos em projetos emancipatórios e com compromisso de tornar a escola uma parceira de uma mudança na comunidade a partir do trabalho pedagógico;

- os estagiários junto aos docentes devem formar um grupo de estudo e pesquisa com o objetivo de investigar os problemas que atingem a escola e, junto a Universidade, elaborarem alternativa para a resolução do mesmo.

- deve haver uma relação entre docentes da universidade-estagiários-professores de escola, para que tudo isso se coloque em pratica e o estagio tenha um papel importante no processo de formação de um futuro professor-pesquisador

Assim, a pesquisa é tida como um “elemento chave” para sair do tradicionalismo, bem como melhorar a formação dos professores, visando a superar a ideia do professor como um técnico que apenas reproduz aquilo que ensina.

A pesquisa se torna tão importante no processo formativo desses docentes na ênfase que se dá ao conhecimento cognitivo, visando sair do senso comum.

A pesquisa no processo de formação do professor é importante por constituir o eixo central na elaboração de novos saberes e de novos conhecimentos a respeito da realidade educacional, transformando-a em objeto a investigar. É pela prática da pesquisa que aprendemos a reelaborar o conhecimento, para aprender a reinterpretar a realidade e aprender a reunir as informações para traduzi-las num conhecimento próprio e pessoal, que é um modo de interpretar o mundo, a realidade e propor novas formas de agir e de ser do/no mundo (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.58).

Dessa forma, a pesquisa, junto à reflexão, passa a ser vista como um processo de retomada, onde ao pesquisar é necessário que se examine com cuidado, preste atenção, analise, vasculhe e revise os dados para que se construa o conhecimento.

Este, por sua vez, está totalmente ligado a pessoa que fez a pesquisa, seus

saberes, ideais e modo como percebe o mundo, realidade e o outro, constituindo o universo da pesquisa.

Porém, como que fica o professor que investiga a sua prática?

Saviani (1996) ao descrever o papel da escola trás um conceito diferente do papel tradicionalista praticado pelos professores-reprodutores de ideais...

a escola tem um papel político de articulação entre a sua dimensão técnica e política. O papel político dessa escola seria o desmascaramento das relações de poder, possibilitando ao educando a descoberta do lugar social que ele ocupa no sistema produtivo. Isso coloca o professor como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem e exige dele uma compreensão da dimensão técnico-política de sua práxis (SAVIANI, 1996 apud GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.67).

O professor dentro desse conceito tem um papel de fundamental importância para construção de saberes e de uma consciência crítica na formação dos educandos, contribuindo para isso a necessidade de um professor que seja também um pesquisador para mediar os saberes da vivência social dos alunos, que ainda não passaram pela reflexão, aos saberes científicos e, a partir daí, formar um conhecimento que de fato tenha uma apropriação crítica.

Desse modo, o conceito de professor-pesquisador se “forma” a partir da necessidade de ser ter um professor que seja diferente daquele professor reprodutor do conhecimento. Mas para que a formação desse professor-pesquisador se torne de fato efetiva é necessário que haja a parceria entre Escola e Universidade.

Essa concepção tem origem entre 1960 e 1970, como já dito, por conta de uma necessidade de formação de professores diferentes. Começou com a reforma curricular do sistema inglês que, como explica Pereira (2003 apudGHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.74), se subdividia em duas categorias de escolas secundárias com modelos diferentes para atender os estudantes que saiam do ensino primário.

Esses estudantes eram submetidos a um processo seletivo, *elevenplus*, sendo que os que tinham uma boa pontuação iam para as *gramarschools*, preparatórias para os exames oficiais, que se aplicavam aos 16 anos, resultando no General Certification of Education; enquanto que os outros, aqueles não atingiam a nota, se encaminhavam para as *secondarymodernschools*, que tinham um currículo menos denso, não dando aos alunos nem o certificado e nem uma melhor perspectiva a respeito das matérias escolares.

Nesta direção, Stenhouse (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.75) propôs um currículo por processos, colocando-o em prática nas *secondarymodernschools*, tendo como foco valores e princípios e não os resultados pré-fixados.

O currículo é concebido como um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem comprovados com base na reflexão das ideias educativas postas em ação, de modo a melhorar a formação do professor ao incentivá-lo a pesquisar a sua prática pedagógica (PEREIRA, 2003 apud GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.75).

Stenhouse combateu a racionalidade técnica vigente, propondo que as escolas deveriam ser pautadas em investigação e desenvolvimento do currículo, contemplando a maioria da classe de estudantes e não apenas uma minoria. Para este fim colocou-se em prática o *Humanities Curriculum Project*, apoiado pela *Schools council* de 1967-1972 (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015. P.78). Sua ideia era de que os professores também são investigadores e não apenas reprodutores. Nesse projeto, o objetivo era fazer com que professores das áreas de humanidades tivessem uma postura investigativa diante de seus alunos, da escola secundária britânica, em seus eventos culturais. Portanto, faziam entrevistas, acompanhavam e registravam as fases das aulas, dando origem a idéia do professor investigador, que une teoria e prática.

Outro pesquisador importante nesse processo foi John Elliot por afirmar que a prática de ensinar não pode ser apenas de forma técnica-reprodutora, e que os conteúdos são meios e não fins. Para o autor a escola deve não apenas passar informações, mas se colocar em um espaço de reconstrução dos conhecimentos a cada turma de educandos que chega. Deve-se aproveitar seus conhecimentos, e a partir dessas junções reconstruí-los através de questões, análises, ou seja, levá-los a reflexão e não a uma imposição de saberes, propondo: *professores como investigadores, autoavaliação e investigação-ação-educativa*, explicada da seguinte forma pelos autores.

Ao compreender os três conceitos descritos antes, Elliot (2005) defende a idéia do professor como sujeito que reflete a sua prática e a investiga, pois isso lhe dá um sentido identitário, isto é, o profissionaliza. Do contrário, o professor torna-se um mero usuário de conhecimentos, muitas das vezes produzidos para a escola e não no seu próprio contexto (ELLIOT, 2005 apud GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.88)

Esses “exercícios reflexivos” são para que os professores desenvolvam elementos comuns a profissão e entendam essa conexão escola e sociedade. Nesta direção, outro autor que faz parte desse processo, Kenneth M. Zeichner, também se preocupa com o distanciamento entre os professores da escola e os professores acadêmicos, tendo constatado que os docentes sabiam fazer, porém não sabiam por que ou para que faziam (ensinar). Após essas constatações, foram dirigidos estudos com enfoque nesses saberes docentes, e para ele, o ensino reflexivo gira em torno da pesquisa-ação, portfólios, reflexivos, diários e autobiografias, estudo de caso, e orientação dos diferentes tipos de estágios em escolas e comunidades, além de avaliar esses tipos de ensino.

Porém, na contemporaneidade a ciência deixou de ficar centrada nas ciências da natureza e a epistemologia passou a considerar o cotidiano e o senso comum. De modo que numa nova perspectiva de formação, a ciência passou a ser entendida

como parte da vida cotidiana, e não um fenômeno distante. A partir dessa formação onde a ciência é central e estritamente relacionada à pesquisa, esse aluno passa a ser o “mentor” de seu próprio conhecimento, desenvolvendo a prática de problematizar, registrar, bem como começar a construir a sua identidade docente incorporando essa prática ao seu perfil profissional, pois a formação do professor-investigador se inicia desde a universidade.

Nesse processo de aprendizado e reflexões na universidade que culmina com a prática docente propõe que o aluno se envolva com a sua formação na área de pesquisa na forma de uma “iniciação científica” em “grupos de pesquisa” para que se desenvolva nesse estudante a vontade e envolvimento com a pesquisa, além de ter discussões com os participantes.

Esse professor se torna um “prático reflexivo”, definida pelos autores como um “intelectual transformador refletindo sobre a sua prática, pois é nessa dimensão teórica que se desenha o conceito de professor-pesquisador, onde ensino e pesquisa são articulados”. Neste sentido, Miranda (2005), nos apresenta três características a respeito do professor-pesquisador no que diz respeito: - A autonomia do professor para a sua emancipação por meio da prática;- Ao compromisso de transformar a educação a partir da sensibilização diante das desigualdades que acarretam injustiças sociais e; - Às críticas tecidas pela pesquisa sobre o trabalho das universidades no seu tradicional distanciamento do contexto da escola, reforçando necessidade de uma maior aproximação, bem como de fazer deste objeto de conhecimento.

Neste contexto se busca também superar modelos de formação, como o Acadêmico, que visa formar o especialista; da Racionalidade técnica, com foco na formação técnica e o Prático, que entende a formação na prática pela prática através

da experiência, visando chegar na Reconstrução social, que enfatiza o exercício do ensino numa perspectiva crítica ou em perspectivas próximas que dessa proposta. (LISITA, ROSA e LIPOVETSKY, 2005).

Em função desse desafio entende-se esses aspectos demonstram que a formação não pode ter como objetivo instruir e formar apenas um profissional. Mas cabe a esta formação do professor em formação, como discutido anteriormente, despertar essa consciência crítica e social, já que, segundo os autores, os professores formadores não conseguem modificar nem a prática e nem o lado reflexivo dos professores em formação. De como que, como já apresentado anteriormente, Schön (2000) nos propõe a formação do professor reflexivo, baseada em uma epistemologia em que o professor valoriza sua prática através da reflexão em torno da mesma.

Da mesma forma, para que os cursos de formação continuada não continuem, em sua maioria, sendo um supletivo do que faltou na formação inicial, Pimenta (2005) nos sugere que este trate das situações vivenciadas pelos professores no ambiente escolar. Para isso, Foerster (2005) defende a parceria entre escolas e universidades nas formações continuadas, além da participação do poder público, iniciativa privada e organizações não governamentais, através de três tipos de parcerias no contexto educacional:

- Parceria colaborativa, que surge da articulação entre professores da academia e da escola visando consolidar a ideia de inseparabilidade entre teoria e prática;

- Parceria dirigida, tipo esse que enfraquece a universidade, pois age como um recurso técnico a ser utilizado na formação de professores restringindo a sua autonomia;

- Parceria oficial, oriunda do poder público com o interesse de articular a tríade governo-universidade-escola. no entanto, esse tipo de parceria apresenta programas prontos para as instituições, o que acaba por enrijecer os programas de formação de professores.

Dessa forma, Ghedin (2006) ao pensar sobre a formação de professores, tendo como foco o estágio supervisionado propõe que uma modalidade de estágio na qual o professor busque compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos.

Essas reflexões, a partir da formação do professor, poderia permitir que na formação inicial, passando pelo estágio e no contato direto com a pesquisa, esse professor se tornaria um pesquisador de sua prática, que reflete diante das questões e trabalha em prol do desenvolvimento do aluno em estreita relação entre escola e universidade.

O estágio é o momento em que se promove a relação entre teoria e prática e, por conta disso, se torna um divisor de águas no processo de formação. Porém, no modelo convencional de estágio, este se baseia em uma cultura de aplicação de conhecimentos e modelos ou restrito a uma formação artesanal vinculada a tentativa erro, perspectivas estas que não dão conta da leitura da realidade do que é o professor e o trabalho docente.

Para a formação de novos professores, levando em consideração a proposta de professor-pesquisador, esses saberes por si só não são suficientes, pois não traduzem a complexidade dos saberes de fato necessário para um professor em exercício profissional e ao longo de sua carreira. Assim sendo, a universidade ao

formar esse professor não deve exigir apenas dados e informação para a construção de um conhecimento, já que não se deve apenas transmitir conhecimentos, mas de fato construí-los. Para os autores, “formação consiste num processo de preparação intelectual que pretende responder às necessidades da realidade em que nos encontramos, enquanto sujeitos históricos” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.102).

Em termos de perfil profissional ideal levantado neste estudo se pensa que a identidade do profissional do futuro docente seja pensada e construída não somente pela e para a prática, mas sim num conjunto de fatores que o farão enxergar todo seu ramo profissional e ampliar esse status, a partir de um processo de pesquisa (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015),.

“O professor é competente a medida que pesquisa”, de forma que vai relacionar a docência e a pesquisa como forma de “expressar sua competência técnica e seu compromisso político com a práxis de professorar” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 125),.

Neste sentido, Stenhouse (1991) vai assinalar que a ideia de professor-pesquisador esta ligada a necessidade desse professor de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinadas ideias educativas. A formação desse professor deve favorecer e estimular essa criticidade nos futuros docentes. Define-se um potencial para desenvolver nesses estudantes e as possibilidades são imprevistas, pois abre-se à criatividade, experiências e aprendizagens de cada um. O propõe essa atitude investigadora, que consiste em uma disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria atividade prática (STENHOUSE, 1998).

Dessa forma, a investigação para a docência é uma relação entre ideias educativas e ações pedagógicas que se justificam mutuamente.

Dessa forma, Stenhouse, na análise de Ghedin; Oliveira; Almeida, (2015) afirma que a perspectiva que mais contempla um processo de formação pela pesquisa no estagio seja a metodologia de *Pesquisa-Ação*, com enfoque direcionado a *Pesquisa-Colaborativa*. Esse tipo de metodologia se caracteriza em colaborar com os processos de construção da identidade do professor. em um processo que mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da pratica docente, capazes de desenvolverem a competência e as habilidades para que “os professores investiguem a própria atividade docente, e a partir dela, constituam os seus saberes-fazeres docentes, num processo de construção de novos saberes” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 135),.

Acredita-se ainda que, a identidade profissional é construída a partir da reafirmação de praticas consagrada culturalmente e que permanecem significativas. Praticas essas que resistem por conta de conterem saberes que ainda se enquadram de forma pertinente à realidade.

Em contrapartida, um dos desafios da pesquisa colaborativa é justamente a relação entre estudante, professores e escola, onde ocorre o estagio, devendo-se evitar de levar propostas prontas e não construídas no coletivo ou de se levar receitas do que se deveria fazer pra resolver esses problemas. O esquema a seguir procura ilustrar um pouco o que foi arrolado...

OBJETIVOS	PRESSUPOSTO	RESULTADOS ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- articular o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos;</li> <li>- analisar os processos de construção dos saberes pedagógicos pela equipe escolar;</li> <li>- estimular mudanças na cultura organizacional escolar;</li> <li>- oferecer subsídios para as políticas públicas de formação contínua de professores.</li> </ul>	<p>Todo professor pode produzir conhecimentos (práticos/teóricos) sobre o ensino na medida em que propõem inovações nas práticas e transformando-as e reorientando-as visando superar dificuldades e necessidades detectadas pela investigação reflexiva-colaborativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mudanças pedagógicas, produzindo valorização do trabalho crescimento pessoal;</li> <li>- compromisso profissional;</li> <li>- desenvolvimento de uma cultura de análise e de práticas organizacionais participativas.</li> </ul>

Diante desse esboço, o estudante que é “formado” de forma crítica e estimulado a pesquisar suas ações, tende a continuar esse processo de pesquisa sobre a ação durante a sua carreira, já que foi assim que aprendeu. Portanto, como é de se esperar, a formação do professor não acaba na formação inicial, devendo este professor estar preparado para:

- Propor seu próprio modo criativo de teorizar e praticar a docência referenciada na pesquisa;
- Estimular a aprendizagem que se desenvolve a partir de uma atitude investigativa;
- Ser um acolhedor da diversidade, aberto às inovações pedagógicas e tecnológicas, comprometido com o social, sucesso e dificuldades de seus educandos.

Para isso, a sala de aula é entendida como um espaço de investigação, onde o professor tem a possibilidade de conhecer, refletir e entender os processos individuais e dinâmicos de aprendizagem de seus estudantes.

Nesta perspectiva, a disciplina do estágio curricular supervisionado é a primeira experiência prática vivenciada pelos profissionais em formação. Ao longo do período

do estágio, o futuro profissional enxergará à educação com outro olhar, buscando compreender a realidade da instituição, os comportamentos e as posturas dos professores, alunos e funcionários que a compõem.

Neste aspecto, é importante relatar as percepções dos professores-pesquisadores em relação da disciplina do estágio supervisionado. Diante de pesquisas, professores-pesquisadores apontam a importância da disciplina do Estágio Supervisionado como ir à prática, observando que algumas teorias não condizem com a realidade imposta no cotidiano, além de que descubra qual faixa etária que mais interessa para desenvolver no decorrer da profissão (FERREIRA; PEREIRA, 2012). Outro comentário foi que o estágio é a forma de aproximar a teoria acadêmica com a realidade escolar, tornando-se sua prática indispensável para formação de um profissional na área de educação. Além de contribuir na percepção de algumas características que os autores CAMARGO et. al (2014, pg. 78) fundamentais como: "responsabilidade em preparar antecipadamente a aula que será ministrada; ter conhecimento sobre o conteúdo trabalhado, possuir domínio da turma e também um controle emocional, pois muitas vezes os alunos estão agitados demais, e é um tanto difícil controlá-los".

Diante da exposição dos relatos das percepções de alguns professores-pesquisadores, de que ambos enfatizaram a disciplina do estágio supervisionado tem a finalidade de relacionar a teoria com a prática, assim como Pimenta e Lima (2004) corroboram deste fato que um dos objetivos desta disciplina possibilita o diálogo dos saberes adquiridos pela prática com o conhecimento teórico. No entanto, o eixo principal do estágio caracteriza-se na formação da identidade profissional do formando e possibilitar (re)significar os saberes, reflexões sobre a profissão docente. Além de proporcionar a construção contínua do profissional, mas

também sendo um homem inserido num contexto histórico-cultural (SANTOS; SANTOS; DIAS, 2012).

### 3. METODOLOGIA

Optou-se pela pesquisa colaborativa, pois se pretende que os professores em formação se tornem pesquisadores de sua própria prática, envolvidas na compreensão e na transformação da realidade. Para Cole e Knowles (1993), citados por Ortiz (2002), a negociação contínua é o fator essencial para que um projeto seja considerado colaborativo. Para esses autores, a pesquisa colaborativa deve levar em conta o benefício dos envolvidos, ou seja, todos os participantes devem sentir que estão aprendendo e se desenvolvendo no decorrer da pesquisa com a contribuição do conhecimento do outro. Os pesquisadores ressaltam, porém, que envolvimento e benefício mútuo não significam igualdade de atribuições e responsabilidade nas várias etapas da pesquisa. A colaboração no desenvolvimento do professor é entendida de acordo com Magalhães (1996) também citado por Ortiz (2002) como um trabalho de construção conjunta.

Neste tipo de trabalho busca-se, investigar as relações sociais e mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos. De acordo com André (1995), um dos autores que iniciou este tipo de investigação foi Kurt Lewin que coloca como traços essenciais dessa investigação: análise; coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la e repetição desse ciclo de atividades. Participaram do estudo sete estudantes dos últimos anos de formação em Educação Física sendo três – masculino e quatro - feminino.

<b>Atividades</b>	<b>Estudantes</b>	<b>3º ano – 6º semestre</b>	<b>4º ano – 7º e 8º semestres</b>
<b>Portfólio</b>			<b>E1, E2, E3, E4, E5 (2016)</b>
<b>Caso de ensino</b>		<b>E6, E7 (2016; 2017)</b>	
<b>Conselho Pedagógico</b>		<b>E6, E7 (2016; 2017)</b>	
<b>Grupo focal</b>			<b>E1, E2, E3 (2017)</b>

Entre as técnicas pesquisadas escolheu-se a fonte documental e o grupo focal. Porém, no decorrer do trabalho se introduziu a observação em sala de aula, visando registrar o processo reflexivo, bem como se pensou também no grupo focal, pois se poderia ter um confronto de ideias sobre um mesmo assunto, tirando consensos.

Em se tratando de pesquisa colaborativa, o grupo focal pode ser introduzido como registro que contribuem para análise da fonte documental.

Na análise de Phillips (1974) são considerados *documentos* quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, discursos, jornais, revistas, arquivos escolares, entre outros.

De acordo com Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998), a fonte documental tanto pode ser usada como uma técnica exploratória, como para 'checagem' ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas. No geral, questionários e entrevistas são considerados como técnicas complementares. No entanto, para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) quando se utiliza a entrevista esta permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados através de questionários, explorando-os em profundidade.

No entanto, para que este roteiro de questões obtenha os dados desejados, o estudo prévio com outras fontes de coleta de dados como os documentos gerados em sala de aula, assim como da própria observação contribuem de forma mais pontual para as prescrições de questões que podem permitir um aprofundamento maior do tema de estudo.

Neste caso específico optou-se pela *observação participante* porque parte do princípio que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada e por ser “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção” (DENZIN, 1978, p.183). Neste caso, o papel do “*observador como participante*”, a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado. Na *observação participante*, o pesquisador se torna parte da situação observada, interage com os sujeitos e compartilha do seu cotidiano, buscando compreender o que significa estar naquela situação. Dessa forma, o observador participante “deve aprender a usar sua própria pessoa como a principal e mais confiável instrumento de observação, seleção, coordenação e interpretação”. (SANDAY, 1984, p.20).

Para a análise dos dados se estará utilizando a análise de conteúdo (BARDIN, 1979) apresenta como proposta etapas de trabalho na organização da análise, codificação, categorização, inferência. Escolheu-se a análise temática na escolha de um ou vários temas ou itens de significação numa unidade de codificação previamente determinada como a frase.

Na fase atual da pesquisa, analisou-se a fonte documental das disciplinas de Estagio Curricular Supervisionado – III e IV do curso de licenciatura em Educação Física da UNESP – Campus de Rio Claro. Além do levantamento bibliográfico sobre a temática, bem como da observação realizada das aulas dessa disciplina no primeiro semestre dos anos de 2016 e 2017, a observação foi participante, visto que também faço parte desse processo de formação.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 A CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO REFLEXIVO E INVESTIGATIVO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Este item corresponde ao terceiro objetivo da proposta de estudo que foi desenvolvido na forma de dois eixos: a formação do professor-pesquisador no portal CAPES e a formação do professor no Projeto Político Pedagógico.

#### **4.1.1 – A formação do professor-pesquisador e do processo reflexivo no portal CAPES**

Da consulta ao Portal Periódicos CAPES, disponível em: <[http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pmetabusca&mn=88&mn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhscWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWN0aW9uL3NIYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVM=&Itemid=119](http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&mn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhscWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWN0aW9uL3NIYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVM=&Itemid=119)>e ao Banco de Teses da Capes, disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>encontraram-se dados relevantes, além de uma descrição baseada nesses dados a respeito da perspectiva do “Professor-pesquisador”.

Se trata de um conceito emergente, tendo o seu embrião nas décadas de 60 e 70, não se encontram um grande número de pesquisas relacionadas a essa tendência, pelo menos no Brasil. Muito disso se deve, principalmente, ao fato da discussão de uma formação de professores mais reflexivos e menos tecnicistas terem seu ápice na década de 1990, que é considerada a década do rompimento ao método então vigente, ou seja, o modo do professor técnico, e a procura por uma

nova perspectiva que visa, por sua vez, formar um professor que reflete e investiga a sua prática.

O levantamento no banco CAPES foi definido de 2000 a 2014, podendo-se colocar que estes trabalhos começaram a aparecer nesta demarcação a partir do ano de 2001. No Banco de Periódicos e Teses da CAPES encontrou-se quatro blocos de pesquisas/artigos voltados para o objeto dessa pesquisa, contemplando a delimitação de prático reflexivo e de professor-pesquisador, o professor que investiga a prática, a formação do professor-pesquisador ou da reflexão sobre a prática na universidade e a formação do professor que investiga a sua prática no estágio.

Para o levantamento dos dados acima, foi usada na caixa de busca a palavra chave “professor-pesquisador”, e como critério de seleção, aqueles trabalhos que se relacionavam com o nosso. Os resultados que estavam relacionados com a conceituação do tema; a importância do estágio curricular supervisionado na formação docente; formação continuada; e a importância da pesquisa na formação e na prática dos professores em educação básica foram os critérios para análise e escolha dos trabalhos listados acima.

Em relação ao estágio supervisionado para a formação de um “professor-pesquisador”, dentre os estudos levantados seis usaram como forma de análise o Estágio Curricular Supervisionado, tendo como justificativa a importância do estágio na formação inicial e, principalmente, na formação de um professor que investiga a sua prática.

A partir dos trabalhos levantados e análises desses trabalhos vimos que a temática de Professor-Pesquisador é uma temática emergente e que ainda não existem muitos trabalhos especificamente voltados esse conceito, visto que dentre

um total de 342 trabalhos encontrados (entre esses, artigos; teses; trabalhos de conclusão de curso e dissertações, e excluímos desse levantamento os artigos, que resultavam em 192 trabalhos) apenas 23 foram escolhidos a partir do conceito de professor pesquisadores segundo os critérios já citados. Os outros trabalhos tratam o “professor-pesquisador” como um professor que estava pesquisando para um trabalho final, o que está fora do conceito de professor-pesquisador por nós investigado. Outro aspecto observado é que alguns trabalhos trazem o conceito de “professor-pesquisador”, tendo como objetivo explicar o que é essa temática, como o trabalho de FUNDES (2011); enquanto que outros, ainda, tratam esse conceito a partir de pesquisa com professores (grupos focais; entrevista semiestruturada) e estudantes, podendo focar os professores universitários das disciplinas de ensino dos respectivos cursos; os professores das redes de ensino que já atuam em sala de aula a certo tempo; professores egressos; e licenciandos dos últimos anos da graduação.

Entre as disciplinas e áreas presentes nos trabalhos levantados, apenas um deles trata da área de Educação Física (BRANDÃO, 2011). Passemos, então, aos temas que foram encontrados.

A formação do **ser professor**, a partir da sua identidade, atravessa diversas questões desde sua socialização primária, ou seja, quando obtém uma aprendizagem com outro indivíduo enquanto aluno, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, tornando-se assim professor (IZA et al., 2014).

Neste sentido, se pensarmos nas dimensões que constituem a identidade docente, temos que considerar o desenvolvimento profissional que se estabelece entre os momentos que antecedem à formação inicial até a aprendizagem do exercício da docência (IZA et al., 2014). O conceito de desenvolvimento profissional

para Garcia (1999, p. 144, apud RIBEIRO, 2014) é um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

Para o referido autor, este conceito se torna coerente quando pensarmos no docente como sendo profissional do ensino. Além do mais, quebra com a fragmentação entre a formação inicial e continuada, no sentido de que há uma progressão ao longo da carreira.

Para que haja o desenvolvimento profissional é necessário que provoca mudança, que tenha alguma aprendizagem (NÓVOA, 1992; DAY, 2003). Day (2003) reforça a ideia, referindo ao processo em que os professores tomem atitude, seja por si mesmos ou em grupo, de desenvolver o seu compromisso como propulsor de mudanças, com medidas morais do ensino, adquirindo assim os conhecimentos, as competências e a inteligência emocional que é necessário para constituição do pensamento profissional.

Neste contexto compreendemos que ao longo do desenvolvimento profissional, o docente necessita entender e investigar a sua prática, reconhece-la no sentido pessoal e profissional e também aprender a conviver com situações que influenciam o trabalho (IZA et al., 2014).

Por fim, para os docentes alcançarem as finalidades educativas estando em melhores condições, dependerá de três fatores que são: profissionalidadedo docente, competência profissional e identidade profissional, pelo qual iremos discutir a seguir (MORGADO, 2011).

Há dois termos utilizados na literatura, profissionalidade e profissionalização docente, que para estabelecer uma definição sobre estes dois conceitos é

necessário compreender primeiro o que é profissão? Bites(2012) definiu que é um ofício fundamental à produção humana, posto que colabore na construção e manutenção da sociedade.

Para o autor, a profissionalidade consiste nos aspectos da atuação do docente, englobando valores sociais e pessoais, avaliação, currículo, o exercício de distintas funções como o ensinar, organizar as atividades, materiais, o ambiente entre outras inúmeras formas. Quanto a profissionalização, Tardif e Faucher (2010) citado pelo Morgado (2011) a relaciona a passagem da transformação de um indivíduo para um profissional, assegurando as funções profissionais mais variadas e complexas.

De acordo com Contreras (2002), citado pelos autores Iza et al. (2014) e Aguiar (2009), pode-se apontar três dimensões referentes a profissionalidade baseadas numa perspectiva educativa contemplando: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade; e a competência profissional.

Em relação à primeira dimensão apresentado na obra de Contreras (2012), apontado pelo Aguiar (2009), pressupõe que o ensino possui um compromisso de caráter moral, no qual o docente tem um compromisso diante dos alunos nos seus desenvolvimentos como cidadãos, nas influências acerca dos valores e na busca constante do progresso da aprendizagem. O aspecto moral do ensino está diretamente associado à dimensão emocional que se revela em toda relação educativa.

Já no aspecto da segunda dimensão da profissionalidade associa-se com a comunidade social, por onde os docentes estabilizam as suas práticas profissionais. A obrigação moral dos professores, no texto de Contreras (2002, apud AGUIAR, 2009), a ética de atuações profissionais poderiam estar atreladas a idéia de

profissionais isolados. No entanto, considera que a moralidade seja um fenômeno social e não um fato isolado.

Diante da competência profissional, que é a terceira dimensão deve avançar os limites técnicos do recurso didático, ou seja, “competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 83, apud AGUIAR, 2009).

Além disso, Aguiar (2009) associa-se estas três dimensões da profissionalidade com os três dilemas discutido por Nóvoa: conhecimento, autonomia e comunidade. O que podemos compreender é que estes autores estão discutindo pontos em comum, na qual concordamos que são pontos relevantes para serem abordados no contexto da profissão de professor.

Desta maneira, o estudo de Cyrino (2012) teve como principal objetivo investigar o compromisso da escola, da universidade quanto a formação dos estagiários e dos professores, concretizando numa conclusão de que o aspecto do compromisso com a formação do futuro professor abrange o exercício da profissionalidade. Seguido pela obra de Contreras (2002), citado pelo Bites (2012), a concepção de profissionalidade está baseado em três tipos de modelos: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Abordaremos cada um deles a seguir. Sendo que cada uma pressupõe maneiras de compreender o exercício de ensinar, segundo o autor, demonstrando-se contraditórias.

#### *O especialista técnico:*

Nesta primeira instância aborda a definição de profissionalidade na prática profissional que busca uma resolução de forma instrumental para os problemas identificados por meio de aplicação de uma base de conhecimento teórico e técnico.

Nesta perspectiva, o modelo dominante da racionalidade técnica é de caráter instrumental (BITES, 2012).

Na literatura do autor, demonstra que o professor não tem uma capacidade política e relaciona suas ações a uma autonomia dissimulada, que é percebida como sendo uma situação pessoal de independência ligada a uma imagem de uma associação do isolamento e distanciamento social. Assim sendo, o ensino é compreendido como sendo “aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho”. (CONTRERAS, 2002, p.101, apud SCHÄFER; OSTERMANN, 2013).

*O profissional reflexivo:*

Esta abordagem, já abordada neste estudo, exige que o profissional estabeleça alguns critérios para solução de problemas, como refletir, testar e avaliar na prática. Proposto pelo Schön, este modelo compreende-se a autonomia individual tomada a partir da própria experiência como elementos a ser considerado nos cursos de formação inicial. Nesta concepção, há uma necessidade de que tenha cursos preparados para formar futuros professores reflexivos que se dá por meio da reflexão-na-prática (SCHÄFER; OSTERMANN, 2013; BITES, 2012).

No entanto, neste modelo há um limite, já que o Contreras questiona se a reflexão seja suficiente para guiar os sujeitos à cumprir uma prática mais libertadora e igualitária, ou então, se ela não seja eficiente para conduzir os professores a melhorar seu desempenho do trabalho, diante das exigências dos âmbitos escolares, das políticas públicas internacionais que segue numa característica economicista (BITES, 2012).

*Intelectual crítico:*

O termo "professor reflexivo" tem sido discutido na literatura acadêmica, nos discursos educacionais, nas mídias, tendo diferentes interpretações. De fato, é importante resgatar a concepção deste termo como maneira de não haver mais reducionismo. Bites (2012) reuniu alguns autores que concordam entre eles sobre a importância dos professores adquirirem a reflexão, embora haja uma necessidade das reflexões serem mais geral e eficiente sobre todo o processo educacional, cultural, econômico, histórico e social.

Diante disto, Contreras (2002, p. 185, apud BITES, 2012) descreve:

A figura do intelectual crítico é [...] a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como "natural", para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo.

Neste aspecto, os defensores deste modelo se baseiam que deve haver conteúdo político da profissionalização e profissionalidade dos docentes, no qual terão maior compromisso com a comunidade. A crítica de Contreras (2002, apud BITES, 2012) neste discurso desta abordagem é que há uma ingenuidade por parte destes defensores em propor uma perspectiva livre da autonomia e de dominação.

Abordado as três abordagens associado a profissionalidade, o estudo de Sanches Neto, Souza Neto e Betti (2011, apud IZA et al., 2014) objetivou compreender as contribuições dos professores, que investigam as suas próprias práticas, e busca relacionar o desenvolvimento a identidade profissional.

Na concepção de professor-pesquisador, a identidade docente é concebida como profissionalidade. Neste aspecto, a imagem (Figura 1) adaptada de Mockler (2011, apud IZA et al., 2014) define que a identidade é assimilada como sendo experiência pessoal mais expressiva, comprometido politicamente e seus modos de desenvolvimento pessoal.



Figura 1 – Formação da identidade docente (MOCKLER, 2011, p.521, apud IZA et al., 2014)

Assim sendo reconhece-se a importância das experiências ao longo da formação do professor, mas também as competências necessárias para esta formação. Nesse sentido, com base no estudo de Rios (2002), denominado “Competência ou competências – o novo e original na formação de professores” observa-se que esta questão focaliza a sua temática em torno das ideias de identidade e formação docente, trazendo a tona a necessidade de referenciar saberes e competências.

Primeiramente, a autora buscou investigar a compreensão do termo “competência” do ponto de vista lógico. Quando utiliza esta palavra no singular tem o sentido de multiplicidade de objetos/conceitos, o que diminui a sua compreensão, tornando diante de um questionamento de que não é apenas o caráter lógico, mas envolve diretamente o sentido da formação e da prática dos docentes. Ao relacionar por competências no plural, muitas vezes é substituído por outras palavras como “saberes”, “capacidades” e “habilidades”, que indicam componentes que devem estar existentes na formação e prática dos professores.

Numa visão mais crítica o uso do termo 'competências' designa um movimento no sentido de possuir maior flexibilidade na formação rompendo com padrão de disciplinas e de saberes. Porém, quando é utilizada de uma forma inapropriada, sem o uso da reflexão, cai no risco de atender a uma nova moda sem alterar efetivamente a prática.

Rios (2002) traz uma referência do estudo de Brasil (1999) sobre o conceito de competência:

Competência, como entendida neste documento, refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações (BRASIL, 1999, apud RIOS, 2002, p.160).

Esta informação condiz que a competência é um conjunto de conhecimentos tanto teóricos quanto vivências práticas que justificam o desempenho em responder a diversas situações de trabalho.

Em relação à definição de "o desenvolvimento da competência profissional" a autora descreve:

As diferentes situações de trabalho demandam uma ou mais competências. Portanto, conforme se entenda a amplitude da atuação profissional do professor, serão elencadas as situações de trabalho que a competência e, assim, determinado o conjunto de competências necessárias (BRASIL, 1999, apud RIOS, 2002, p.160).

Atende-se que o Brasil (1999) utilizou no singular ao descrever 'desenvolvimento da competência profissional' e no plural usou para 'conjunto de competências' ao retratar sobre as necessidades na atuação profissional.

Segundo Altet (2008), o conceito de "competências profissionais" é um conjunto de conhecimentos, de atitudes e de ações exigidas aos exercícios da profissão de docente.

Em relação ao saber é tudo aquilo que pode ser realizado por meio de estudo de forma individual do sujeito (BEILLEROT, 1994, apud ALTET, 2008). No ensino, o planejamento, a organização, a preparação da aula e as vivências das interações em salas de aulas são elementos que constituem os saberes plurais envolvidos pelas competências (ALTET, 2008).

Desse forma, no modelo atual de professor profissional ou reflexivo constitui-se num professor reflexivo aquele que é capaz de analisar sua própria prática, tendo uma formação que se subsidie nas resoluções de problemas, utilizando a teoria e prática para sua formação (ALTET, 2008).

Neste contexto, algumas concepções de educação passaram a ter como base o construtivismo, respeitando-se a especificidade dos lugares e as diferenças culturais. Entretanto, as mudanças devem recorrer no sentido de se respeitar os recursos linguísticos e culturais dos alunos; valorizar as experiências dos discentes e suas opiniões em relação daquilo em que está sendo ensinado; estimular a participação de todos nas discussões; focar no desenvolvimento da capacidade dele na aquisição dos novos conhecimentos em situações significativas para ele; avaliar o aluno na compreensão e não a memorização e sua repetição mecânica (ZEICHNER, 2003).

No entanto, para os órgãos públicos, assim como os planejadores educacionais, é raro deles considerarem que o professor tenha um papel fundamental no processo de reforma educacional. Por outro lado, a abordagem dominante já investe nos docentes em treinamento para que eles se tornem implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros. Em muitos destes projetos de reformas são distribuídos novos materiais de livros-textos e tecnologias, ao invés investir no profissional, resultando com que os funcionários-professores

sejam obedientes para acompanhar o currículo prescrito pelo Estado, sem ter o momento de reflexão (TORRES, 1996, apud ZEICHNER, 2003).

Ao anunciar ou mesmo exigir que aconteça a mudança não tem sido um sucesso, de fato, os professores demonstrarem-se resistentes a aderir alguns projetos de mudanças nas salas de aulas. De modo que só pode haver mudança se esta começar a partir do professor compreendendo e aceitando as ideias deste projeto, bem como implementando-os nas aulas (ZEICHNER, 2003).

A crítica de Zeichner (2003) diante da reforma educacional é a forma em que o governo encara os professores neste processo, não adotando-os como tendo um papel central na criação, na implementação dessas reformas.

Porém, nas últimas décadas há um movimento pela prática reflexiva na formação de professores, reagindo diante da concepção do educador como um simples instrutor que executa o que ordenam, tornando-os participantes passivos. De uma forma superficial, este movimento reflexivo impõe o reconhecimento dos professores como sendo um papel fundamental nas reformas, assim como a criação de conhecimentos novos sobre o ensino e aprendizagem não é exclusivamente dos centros de estudos acadêmicos, mesmo que os docentes possuam teorias capazes de contribuir com a formação de um conhecimento acerca das boas práticas do exercício docente (ZEICHNER, 2003).

Com relação as pesquisas sobre o tema do professor que investiga, ele tem sido discutido no cenário mundial desde as décadas de 1960 e 1970, e no Brasil, principalmente, a partir dos anos 1990. No entanto, os relatos mais antigos sobre a temática de um professor que reflete sobre sua prática, envolvido no seu contexto social e no contexto social em que atua para uma mudança de ensino e estrutura, se

encontram nos trabalhos de Lawrence Stenhouse, no período dos anos de 1960 a 1975.

Ludke (2001) aponta para importância do trabalho de Stenhouse, pois ele reivindicava para o professor a mesma situação do artista que ensaia com seus diferentes materiais as melhores soluções para os problemas de criação, apontando que o docente deveria experimentar em cada sala de aula as melhores maneiras de atingir seus alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Lüdke e André (1986) também definiram as bases para a pesquisa em educação, para o conceito de “professor-pesquisador” por serem estudos que defendem a mudança na formação do professor para uma formação que visa um docente que seja mais crítico e reflexivo através da pesquisa. Busca-se reunir o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento dos aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Lüdke (2001) também tratou dos saberes do professor-pesquisador, explicitando a importância dos trabalhos de Kenneth Zeichner na defesa do exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua em sala de aula, ou na escola, o practitioner. Do mesmo modo assinalou que Donald Schön teve a sensibilidade para apontar os limites da racionalidade técnica como base para a preparação de profissionais. Este autor introduziu o papel da reflexão atuando em sentido oposto para suprir as carências deixadas pela perspectiva de predominância técnica. Ele também introduziu no âmbito da reflexão as idéias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador.

Neste estudo, a autora inspirada por esses e outros autores que pregam a aproximação entre a prática do ambiente escolar e a teoria das pesquisas, fez um

trabalho onde estudou a prática docente de professores do Ensino Básico em quatro escolas públicas para obter informações a respeito de como esses professores estão dando continuidade a sua formação e o quanto essas escolas ajudam ou não esse professor. Nesta pesquisa encontrou-se como limite, com exceção de uma escola, falta de espaço para o trabalho conjunto dos professores e mesmo dos alunos, poucos recursos bibliográficos e de informática. Porém, também foi encontrado como algo significativo disponibilidade de horas de trabalho previstas para dedicação à pesquisa pelo professor (em três das quatro escolas), mediante o preenchimento de certas exigências, como a aprovação de um projeto. Assim constatou-se que nem todos os professores usufruem dessa prerrogativa por falta de informação suficiente. Outro achado no discurso dos participantes dessa pesquisa foi que os docentes vêem que o curso de graduação lhes pouco serve para uma formação docente voltada para a pesquisa, a não ser que se tenha experiência com a iniciação científica.

O professor universitário-pesquisador (FRANCO, 2009) também foi abordado e, diferentemente do professor-investigador de educação básica que investiga a sua pedagógica, ele, de um lado, como pesquisador-professor, é aquele que tem a seu dispor toda a teoria, mas que por outro lado, tem a carência de uma “base pedagógica”. Sobre o assunto, Franco (2009) assinala que tem presenciado professores que trabalham no ensino superior comentarem que sentem falta de uma base pedagógica, pois a julgam necessários para realizarem uma prática docente mais consistente, mais agradável, mais produtiva. A autora assinala também para uma estrutura dos saberes pedagógicos necessários o para um bom profissional, como:

- (a) um saber do saber-fazer;

(b) um saber para o saber-fazer e;

(c) um saber a partir do saber-fazer.

Para ela os saberes profissionais trariam um menor distanciamento entre teoria e prática. De modo que quando falássemos em conhecimentos que se organizam a partir das teorizações sobre os saberes da prática não se estaria referindo aos conhecimentos praticistas, pragmáticos, mas realçando que os conhecimentos teóricos deveriam ser elaborados com a finalidade de melhor compreender e especificar as articulações entre a teoria e a prática.

Nesta direção, Marion (2001) também investigou “**Professor reflexivo e professor-pesquisador: um estudo com formadores de professores**”, tendo como objetivo verificar como os formadores de professores estão incorporando, em seus cursos, o que é proposto pelos autores Stenhouse, Schön e Zeichner no que se refere aos conceitos de professor reflexivo e professor-pesquisador. Neste estudo, sob a perspectiva da autora, observou-se em suas análises que Stenhouse trabalhou o conceito de professor pesquisador tanto no desenvolvimento profissional docente quanto nas transformações do currículo e do contexto escolar; Schön focalizou o conceito de prático reflexivo como alternativa para a melhoria do desempenho do profissional docente; enquanto que Zeichner focou o conceito de professor reflexivo e de professor-pesquisador, visando capacitar melhor o professor para desempenhar um papel de transformação sócio-cultural. Na visão da autora, em suas mediações, Schön e Zeichner apontaram para a importância do exercício do *practicum*, uma modalidade de estágio que deve acontecer durante toda a formação inicial dos futuros mestres.

Em outro estudo, Silva et al (2005) com o tema “Professor reflexivo e uma nova cultura da docência: uma análise a partir dos anos 90” deram ênfase a

proposta do professor-pesquisador reflexivo no que se refere a sua constituição e construção em textos de autores brasileiros que difundiram esta proposta. Por sua vez, Fagundes (2011), na investigação “A pesquisa docente sobre o conceito de professor-pesquisador na formação inicial de agentes de letramento” se fixou na construção do conceito de professor-pesquisador, tendo como objetivo definir a pesquisa na prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental para caracteriza-la como um processo de busca do sujeito real. Portanto buscou definir a pesquisa docente e contribuir para a elaboração de uma delimitação que leve em conta os sujeitos reais para os quais são aplicados os processos de ensino e de aprendizagem. Este conceito visava informar às práticas de formação de professores sobre a necessidade de formar um professor-pesquisador, um professor que procurasse enxergar o seu aluno, elaborando formas de atuações para ele. Esta dissertação foi desenvolvida considerando a urgência de se pensar a formação e a atuação do professor em contextos de educação inclusiva. Com os resultados desse trabalho, espera-se contribuir, também, para tornar mais frágeis os processos de exclusão e banimento social na busca por garantir o direito à educação, que é um direito que muitos ainda não têm.

Elliott (2000) apontou para a importância da formação docente voltada para a pesquisa e reflexão da sua prática, incentivando a ser um pesquisador de sua área e de seu contexto, tornando este docente cada vez mais capacitado, possibilitando-lhe uma profissionalização docente (ANDRÉ, 2006). Para o autor, a pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas.

Schön (1992) sublinhou a importância desses saberes pedagógicos, bem como a formação desse profissional reflexivo, pesquisador, que está “incorporado” ao meio escolar e ao mesmo tempo as implicações práticas da sua área por serem essenciais para a transformação de seu contexto e de seus alunos. O autor afirmou que se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, ele precisará prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Portanto, este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de 30, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

Na investigação “A pesquisa como instrumento de formação docente”, Alves (2011a) tratou da formação em pesquisa do professor que atua na educação básica, buscando responder a seguinte questão: quais são os elementos formativos que tem o professor da educação básica para trabalhar a pesquisa no cotidiano escolar? A partir desta problemática objetivou-se investigar a produção dos teóricos em educação sobre a pesquisa na formação docente; refletir sobre a formação dos professores, verificando junto aos mesmos as contribuições e lacunas deixadas por esse processo no que se refere ao trabalho com pesquisa; analisar a relação ensino e pesquisa no âmbito da Educação Básica a partir da prática dos professores da Escola de Ensino Infantil e Fundamental; colaborar na promoção de encontros para a reflexão sobre a prática com a elaboração de estratégias que possibilitem aos professores da Escola de Ensino Infantil e Fundamental desenvolverem um trabalho

com pesquisa em sala de aula. Optou-se pela pesquisa-ação crítico colaborativa, contando com a participação de sete professores da referida escola. Entre os resultados observou-se que muitas são as lacunas deixadas pela formação dos professores no que se refere à pesquisa sejam elas advindas das políticas públicas; das instituições, de modo particular, ou mesmo do próprio professor.

Entre os trabalhos encontrados que podem compor o núcleo central dessa pesquisa foram encontrados 11 estudos, mas nenhum deles com a Educação Física. Porém, cabe destacar que na pesquisa de Paula et al (2003) sobre “Vozes de formadoras: limites e possibilidades na formação do professor-pesquisador/reflexivo” objetivou-se apreender e analisar as representações sociais sobre o professor-pesquisador, construídas pelos professores universitários, formadores, durante a concretização do curso Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e especificamente identificar as relações estabelecidas entre os outros eixos de formação (a articulação teoria/prática e a interdisciplinaridade); recuperar as reflexões desses sujeitos sobre as experiências e as práticas sociais na construção da perspectiva de formação do professor-pesquisador; mapear os desafios e as dificuldades encontrados na estruturação e no desenvolvimento da Proposta de Formação. Nesta direção Signorini, Malavasi (2006) com o estudo “A pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor-pesquisador”, em curso de Pedagogia, procurou-se focar as estratégias de ensino com ênfase na pesquisa como base da formação inicial de profissionais da educação na perspectiva do professor-pesquisador. Portanto buscou-se evidenciar a formação de um professor que investiga sua própria prática, centrando a discussão na proposta do pensamento de Stenhouse como já foi evidenciado anteriormente. Assim optou-se por seguir a trajetória de um estudo qualitativo com o objetivo de propor

estratégias de ensino em que a pesquisa passasse a ocupar o lugar central na formação inicial de profissionais da educação. Os dados encontrados apresentaram contribuições significativas, revelando que a pesquisa é um encaminhamento metodológico importante para favorecer a formação de um profissional crítico e criativo que investiga sua própria prática, bem como produz conhecimento em colaboração com seus alunos.

Gamero (2011) trabalhou esta perspectiva com o tema “Pesquisa? Só no paper! A constituição da identidade de professor-pesquisador em formação inicial”, centrando a sua atenção na análise da linguagem proveniente de situações da formação inicial do professor, especificamente no agir linguageiro sobre o trabalho docente na disciplina de Língua Inglesa para a Sala de Aula, composta por conteúdos que se articulam nos eixos da teoria, da prática e da pesquisa. Nesta direção apontou para a importância do estágio curricular supervisionado na formação docente para a formação do professor-reflexivo, que investiga sua prática.

Em outro estudo, Mendonça (2011), focando a “Formação de professores de física na visão de formandos e recém-formados: um estudo na Universidade Federal de Juiz de Fora” objetivou investigar como que ocorreu a formação dos licenciados e professores recém-formados do curso Física na UFJF. Com este recorte e fundamentados nos estudos sobre o professor crítico-reflexivo e o professor-pesquisador apontou-se para a prática reflexiva como uma alternativa para a superação do tecnicismo docente. Trata-se de um estudo de caso em que os dados foram obtidos por meio da análise documental do currículo e da entrevista semi-estruturada com seis estudantes, quatro professores recém-formados e alguns professores de didática e prática de ensino de Física. Entre os resultados observou-se que o desestímulo foi causado por vários fatores, como a desarticulação entre a

formação pedagógica e a formação dos conteúdos específicos; abordagem centrada no modelo da racionalidade técnica e ausência de uma identidade com a própria licenciatura.

Perillat (2011), na pesquisa “A formação inicial do professor de inglês: o olhar do aluno” nos trás outras contribuições sobre o assunto ao analisar a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Letras (inglês) sob a ótica do professor-reflexivo que investiga seu contexto e sua prática. Por sua vez, Ceolin (2012), com o tema “Os encontros sobre investigação na escola: uma contribuição a formação continuada” também procurou abordar a possibilidade de identificar ao longo das 10 edições do Encontro sobre Investigação na Escola (EIE), a constituição de um espaço que favorecesse o diálogo e a problematização das práticas dos professores-pesquisadores reflexivos, permitindo a interação entre os diferentes sujeitos em formação continuada por meio da análise documental dos Anais deste evento, organizado, ao longo dos anos, por diferentes instituições, no Rio Grande do Sul (RS).

Partiu-se da hipótese de que a organização de um evento que articula um diálogo entre formação inicial (licenciados) e continuada (professores da escola) com os professores da universidade e a apresentação de trabalhos (a escrita sobre suas práticas, tanto em forma de relatos de suas vivências como de pesquisas, priorizando a reflexão realizada) possibilita a criação de um espaço-tempo de reflexão que favorece a constituição do profissional docente, pesquisador de sua prática.

Neste sentido, Santos (2012), na pesquisa “Encontros de ensino de história como espaços tempos de pesquisa: o professor-pesquisador e o estudante-pesquisador nos cotidianos escolares” objetivou verificar a atuação do professor no

contexto de um professor que investiga sua prática, assim como os alunos, tendo como técnica dessa pesquisa qualitativa a observação participante e discussão em grupo como métodos.

Entre outros estudos, Boff (2011), o “Processo interativo: uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador - autor e ator - de seu fazer cotidiano escolar” teve como objetivo compreender a partir da interação, diálogos do grupo, se a troca de informações sobre o ambiente escolar contribuía para a formação continuada do professor, bem como se esta diminuía a fronteira entre Universidade e Escola, envolvendo três grupos de sujeito: professores do Ensino Médio; Professores Universitários e Licenciandos.

Na tese “A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos”, Pesce (2012) abordou a formação do professor-pesquisador em cursos de licenciatura com o objetivo de compreender como o professor formador considera formar o professor-pesquisador. O trabalho de campo foi desenvolvido com quatro professores orientadores de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura de Matemática, Geografia, Letras e História, bem de dois estudantes (estagiários) do último ano de cada um desses cursos de uma universidade comunitária. Neste trabalho foi analisado o Projeto Pedagógico Institucional, os Projetos dos Cursos de licenciatura, os Programas de Ensino Aprendizagem de Estágio Curricular Supervisionado e realizado entrevista com todos os participantes apontados. Entre os resultados encontrados observou-se que as professoras formadoras apresentaram diferentes concepções do que é pesquisa, apontando algumas estratégias que consideravam fundamentais para auxiliar na formação do professor-pesquisador como orientação individual, incentivo, questionamento e discussão coletiva; enquanto que os

acadêmicos compreenderam a pesquisa como uma forma do professor manter-se atualizado no que diz respeito ao conteúdo da disciplina e às questões pedagógicas. Em comum, professores formadores e estudantes reconheceram a importância da pesquisa na atividade docente como possibilidade de desenvolver a autonomia referente aos conteúdos da disciplina e às situações da aula. Porém, em relação a análise documental, os documentos da pauta não indicam claramente o que é a pesquisa do professor, havendo, apenas, descrições de procedimentos didáticos que deveriam ser seguidos para auxiliar o acadêmico a desenvolver-se como professor-pesquisador.

Alves (2011b) abordou “O ethos de estudantes de Letras em relatório de estágio de diferentes IES Brasileiras”, procurando investigar como os estudantes do curso de Letras de diferentes IES constroem a imagem de si, o ethos. Portanto, a pesquisa teve na análise de discursos de 15 relatórios de estágio (cinco da UERN, cinco da USP e cinco da UFMA) de três Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (Projeto de Cooperação Acadêmica/PROCAD), envolvendo “as disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: saberes e práticas na formação docente” como foco mais voltados para a disciplina de Estágio conhecer o que fundamentava a prática nestas diferentes universidades.

Cechinel (2012), com o tema "Formação de professores: perspectivas de formação do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IF-SC - campus Araranguá", objetivou analisar as manifestações das perspectivas de formação de professores do curso, tendo como foco a formação docente e o papel da educação, da escola, do conhecimento, do professor e do aluno; enquanto que Santos (2012), com o tema **“O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia”** teve como objetivo desenvolver esta disciplina

como um espaço de pesquisa e mostrar as implicações desta etapa na prática do docente da Geografia. Da mesma forma que Levy (2013), na pesquisa **“A formação inicial de professores de matemática em atividades investigativas durante o estágio”** objetivou investigar a constituição da identidade de professores de Matemática em formação inicial na realização de atividades investigativas durante o estágio supervisionado. Portanto conjugaram-se estágio e práticas de pesquisa, tendo como participantes os estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado IV da Universidade Federal do Pará (UFPA). Entre os resultados observou-se que os estagiários realizaram “pesquisas acerca de sua prática docente”, bem como que os autores deste trabalho por serem professores de estágios procuraram saber também quais eram os aspectos das práticas de investigação que repercutiam na constituição da identidade de professores de Matemática em formação inicial através de questionários semi-estruturados.

No geral, o conceito de “professor-pesquisador” trazido a partir dos trabalhos levantados e, principalmente, a partir dos autores pesquisados nessa revisão permitiram entender que ele é aquela pessoa que analisa a sua prática e que a partir dessa análise e do que a sala de aula exige desenvolve uma racionalidade diferente de trabalho pautada em uma epistemologia da prática na qual o senso comum, o cotidiano e a ecologia da sala de aula são levados em consideração.

Este professor também se adequa a uma reflexão na e sobre a ação que se desenvolve no interior de sua prática, não apresentando uma unidade teórica de seus saberes, mas apresentando uma coerência pragmática de sua prática em função dos muitos objetivos que deve atingir em aula. Assim não se ignora que o agir desse professor (do estagiário) e a natureza dos seus saberes é social, mas também temporal, plural e heterogênea, situada e personalizada. Portanto, se torna

imprescindível que esse professor-pesquisador em construção ou no exercício de sua função e atividade de ensino compreenda ou conheça o ambiente escolar, assim como o meio social no qual está inserido para que possa fazer as suas análises e efetuar as possíveis intervenções de forma a trazer uma mudança sociocultural significativa.

Para a formação desse sujeito crítico, os cursos de formação são vistos como essenciais, principalmente, no que se referem as disciplinas que envolvem o estágio supervisionado por terem um caráter prática profissional. Esta por sua vez envolve a observação, o estudo do meio e a prática de ensino intencional, trazendo subjacente a ela, necessariamente, a reflexão teórica. Esta prática também realiza a mediação na relação entre a universidade e a escola amenizando o distanciamento entre estes dois lugares de formação, tendo como objetivo fazer com que o licenciando observe as problemáticas que surjam durante o estágio para que possa refletir e agir diante das situações que emergem na perspectiva da reflexão-ação-reflexão.

Assim o que se espera desses licenciandos, futuros professores é que eles se tornem sujeitos críticos, estando atentos a sua práxis, bem como possam lidar e resolver os conflitos emergentes. Nesta dinâmica entende-se que esse professor deve manter uma atitude de formação permanente, estar atualizado a respeito das políticas educacionais, pedagogias presentes em sua área e pedagogias presentes em outras áreas para que possa dialogar com o seu tempo e com a multidisciplinaridade..

Neste contexto a formação de professores, do professor-pesquisador, deve ter a docência como a base dessa identidade e da investigação, pois se concebe a prática como um lugar de formação e de produção de saberes profissionais, assim

como se entende que se faz pesquisa na escola e com a escola, buscando captar uma cultura docente em ação nos saberes da ação pedagógica.

Entretanto, como que uma proposta de formação de professores na Educação Física pode encampar esta realidade? Para buscar dados dessa questão vamos ao PPP do curso que estudamos e buscamos dados de sua realidade.

#### **4.1.2 - A formação do professor no Projeto Político Pedagógico**

O documento do projeto político pedagógico (PPP) da universidade buscou referências da LDB nº 9.394/96 no que diz respeito aos papéis dos cursos de Educação Física na formação dos profissionais é basear-lhe nos modelos de perfis exigidos pelos setores públicos e privados.

O perfil profissional estabelecido pela LDB é formar o indivíduo num contexto acadêmico, profissional, que seja capaz de se relacionar com outras disciplinas; ter o embasamento teórico e prático e também trabalhar em grupo e de forma interdisciplinar; ter compromisso social e ético dos profissionais; articulação entre formação inicial e continuada. Da mesma maneira, é esperado destes profissionais que tenham uma compreensão da realidade em que se encontram, um conhecimento de instrumentos teóricos e práticos e além de ter uma **consciência crítica que lhes possam intervir e transformar as condições de seu contexto de trabalho e da própria sociedade.**

Da consulta aos pareceres e resoluções do CNE/CP dos anos de 2001, 2002, 2004, 2015 e 2016 discutiram quanto aos perfis profissionais do que espera dos graduados em Educação Física deverá ser capaz de fazer uma análise crítica da realidade social, para ela interceder de forma acadêmica e profissionalmente através das diversas manifestações e expressões distintas do movimento humano,

buscando uma formação mais ampla e enriquecida culturalmente, afim de possibilitar a adesão de um estilo de vida fisicamente mais ativa e saudável.

Especificamente para o Curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP/RC busca a formação do graduado no exercício da docência para o ensino de 1º e 2º graus, evidenciando o conhecimento da motricidade humana aplicado na educação. O perfil do graduado traçado pelo documento é **possuir um conhecimento aprofundado da Educação Física e da educação formal, tendo em vista na função social da escola, de sua origem, problemas e perspectivas na sociedade**. Além de obter a compreensão da função da Educação Física no âmbito escolar, seus objetivos no processo da educação e método avaliativo adequado aos seus alunos. Da mesma busca-se obter conhecimentos profundos sobre a criança e do jovem, suas necessidades e interesses sobre a atividade motora.

Ao retratar a disciplina do Estágio Supervisionado no documento, este a descreve como tendo um papel fundamental na articulação da formação oferecida no curso com a prática profissional para qualificar o discente para o desempenho competente e ético dos desafios específicos de sua profissão. Além disto, **o estágio supervisionado é o momento em que o aluno vivenciará a prática pedagógica, assumindo suas competências exigidas pela profissão em distintos campos de intervenções sob a supervisão de um profissional que já é reconhecido em um ambiente institucional**.

De acordo com o PPP todas as disciplinas devem desenvolver os conteúdos considerando as suas **dimensões conceitual, procedimental e atitudinal**. O primeiro refere-se ao conhecimento de um determinado conteúdo (“saber sobre”). O segundo deverá desenvolver a parte da vivência, prática relacionada ao conteúdo

(“saber fazer”) e a dimensão atitudinal contempla os valores, atitudes e normas de conduta que devem ser incorporadas baseadas pela reflexão sobre o conteúdo.

O documento aponta alguns aspectos para cada dimensão. A dimensão conceitual aborda que o aluno deverá conhecer: as transformações da sociedade quanto aos hábitos de vida e associa-las com as necessidades da atividade física no tempo atual; as alterações pelas quais os esportes sofreram ao longo da história; a melhor performance de várias execuções de exercícios corporais. Na dimensão procedimental, o documento descreve as seguintes vivências: conhecer situações de jogos e brincadeiras; Experimentar e adquirir fundamentos básicos de alguns dos esportes; Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças. Por fim, na dimensão atitudinal aponta os seguintes aspectos: preparar a participar de atividades coletivas, cooperando e interagindo com outros; Valorizar atitudes não preconceituosas referente aos níveis de desempenho de habilidade, gênero e outras; Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras; Respeitar os colegas durante a atividade física na base de diálogo.

No que diz respeito às diretrizes do curso do campo de Educação Física do Instituto Biociências da Unesp de Rio Claro, tanto Bacharelado quanto Licenciatura possuem programas distintos, preparando os profissionais em diferentes campos de atuação. No entanto há possibilidade de complementar os estudos estendendo alguns anos, visto que a base comum entre os cursos é a motricidade humana (movimento humano), tendo uma preocupação com a **formação de uma atitude científica**. As duas áreas profissionais devem formar graduados que sejam capazes de **analisar de forma crítica os conhecimentos na perspectiva de compreender as condições e os métodos pelos quais o conhecimento foi construído**. Porém, o que deverá propiciar o desenvolvimento profissional são os aspectos em que o

profissional consiga compreender o grau de fidedignidade, de validade e de possibilidades de suas generalizações, considerando-se o suporte de suas ações profissionais, assim como assimilar as necessidades constantes de manter-se atualizado.

Os objetivos gerais estabelecidos no âmbito da Educação Física pelo documento impõe aos formandos uma formação acadêmica, profissional, que consiga estabelecer relações com outras disciplinas, fundamentado pela teoria e prática; que consigam trabalhar em grupo e de forma disciplinar, articulando no aspecto de buscar colaborar para superar as injustiças sociais, a discriminação e a exclusão, procurando construir uma sociedade mais justa e solidária. Além disto, espera-se destes profissionais que tenham um grande **domínio e compreensão da realidade, saber utilizar os instrumentais teóricos e práticos e possuam consciência crítica que possibilitam a intervenção e a transformação das condições de seu campo profissional e da própria sociedade.**

O documento aborda a Resolução CNE/CP 2/2015, no qual indica os temas como sendo núcleos de formação, pressupondo a presença do conjunto de conhecimentos. Segundo a resolução, os cursos de formação inicial serão organizados nos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral: pesquisas de conteúdos gerais e específicos levando em consideração seus fundamentos e metodologias direcionados no âmbito pedagógico; compreensão do ser humano e práticas educativas de uma forma interdisciplinar, incluindo o conhecimento de processos de crescimento e desenvolvimento dos humanos em todas as fases etárias; estudos das relações entre o campo educacional e trabalhos, cidadania, direitos humanos, educação ambiental e entre outras questões relevantes da sociedade; envolve o

estudo da organização curricular, da legislação educacional, dos processos de organização e gestão e entre outras áreas de conhecimento pedagógico.

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional: envolve avaliações, materiais didáticos, processos de aprendizagem quem contribuam a diversidade sociocultural; investigações sobre os processos educativos e de gestão no âmbito educacional;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular: compreende como projetos de iniciação científica (IC), iniciação à docência (PIBID), monitoria e extensão; intercâmbio com universidades de outros países que possuem convênio com a Unesp; atividades práticas que relacionam entre as disciplinas da graduação e as instituições educativas municipais e estaduais, de forma a possibilitar vivências nas diferentes campos educacionais, proporcionando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos.

Desta maneira, **o que fundamenta o exercício profissional da sua carreira é a formação de docentes mais criativos, inovadores, críticos e comprometidos socialmente com a sua atuação na sociedade, autoformação e atualização.** Professores que sejam comprometidos com as exigências regulamentadas por lei relacionadas à atuação profissional no âmbito da educação básica, que produzem e espalhem os conhecimentos no campo da Educação Física, assim como participem da organização do processo administrativo de gestão escolar e de projetos educacionais através de uma formação sólida que relaciona teoria e prática.

A prática, descrita no Parecer CNE/CP 028/2001, é compreendida como sendo a própria forma como as coisas vão sendo feitas fundamentada por uma base

teórica. Desse modo, a prática sendo como parte do componente curricular, ela precisa ser planejada durante a elaboração pedagógica, assim possibilitando a produção de algo no âmbito educacional, devendo ocorrer no início da duração do processo formativo e expandir ao longo de todo o seu processo articulando com o estágio supervisionado e com as atividades acadêmicas.

Cabe ressaltar que na dimensão prática deverá sobressair a coordenação da dimensão prática que não restringe ficar somente com as disciplinas pedagógica, transcendendo o estágio. Tem como objetivo articular as diferentes práticas de uma forma interdisciplinar, já que nesta prática o destaque está nos procedimentos de **observação, reflexão, anotações das observações feitas e soluções de situações-problemas.**

Em relação à ementa do PPP buscou definir a função do Estágio Supervisionado como sendo uma atividade que o graduado atuará na carreira profissional, **vivenciando e refletindo sobre as práticas e as teorias.**

A lei 11778/2008 é aplicada para todos os estágios profissionalizantes envolvendo o Ensino Médio e Ensino Superior em uma única orientação que descreve que o Estágio, componente do projeto pedagógico do curso, enfatiza na preparação do exercício da docência e na formação das competências próprias da atividade profissional para educandos que estejam aderidos ao ensino regular em instituições de Ensino Superior, ensino médio, dos anos finais do ensino fundamental, da educação especial, ou então, na educação de Jovens e adultos.

Para desenvolvimento das atividades nesta disciplina, o documento espera que haja um momento para elaboração e implementação de projetos, observação das aulas nas escolas, co-participação e a intervenção supervisionada, **reflexão sobre as práticas educacionais**, de tal maneira que o graduando deverá cumprir

120 horas dedicadas aos conteúdos associados pela elaboração de projetos que irão intervir nas escolas e 300 horas de observação, co-participação e implementação do projeto através da prática pedagógica.

Exposto a concepção do perfil profissional do PPP da Unesp de Rio Claro, abordou-se que é necessário que o graduando obtenha uma base teórica e prática para sua atuação profissional, tendo no aspecto reflexivo um componente que faz parte dessa preparação, pois espera-se que o graduando seja capaz de fazer uma análise crítica da realidade da escola.

## **4.2 - A REFLEXÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SALA DE AULA**

### **4.2.1 - Observação participante**

Foram realizadas observações participantes nas aulas de duas turmas do curso de Licenciatura em Educação Física – disciplinas Estágio Curricular Supervisionado: Práticas de Ensino III e IV, sendo que uma classe no primeiro semestre de 2016 e a outra no primeiro semestre de 2017, sendo as discussões de sobre do ECS-PE-IV eram feitas junto a ECS-PE-III (Aula – 1/03/2016; 29/03/2016; 12/04/2016; 26/04/2016; 10/05/2016; 24/05/2016; 4/06/2016; 28/06/2016; 18/04/2017; 25/04/2017; 02/05/2017) por esta ter um horário na grade. Nestas duas disciplinas se buscou observar como o professor universitário desenvolve a formação a partir dessa perspectiva de um professor que investiga a sua prática.

A observação participante consistiu na observação feita em sala de aula por dois meses. Neste contexto, o pesquisador, como parte do meio, busca ter um olhar a partir do aluno (inculturação), de sua cultura, exigindo que o mesmo tenha um olhar de dentro para fora, bem como buscando um distanciamento (como

pesquisador) do que é conhecido no sentido de se adotar antropologicamente o estranhamento do ambiente e a respeito dos discursos levantados em sala de aula.

Das seis aulas observadas adotou-se como critérios::

- A disposição do ambiente de aula (Meio);
- A aparência do professor;
- A postura do professor;
- Os levantamentos a respeito das problemáticas apontadas pelos alunos;
- Os discursos a partir dessas problemáticas.

A partir desses critérios observamos e fizemos apontamentos durante as aulas da disciplina, podendo apontar os principais resultados em cada um dos tópicos.

### **A DISPOSIÇÃO DO AMBIENTE DE AULA (MEIO)**

O ambiente de sala de aula estava sempre disposto da forma tradicional, com carteiras colocadas em fileiras (Aula – 1/03/2016; Aula – 12/04/2016; Aula – 24/05/2016; Aula – 4/06/2016). Os alunos (em média 20 estudantes), sempre chegavam e procuravam sentar em uma ordem que partia do fundo para frente, ou seja, aqueles que chegavam antes sentavam nas carteiras do fundo da sala, preferencialmente.

Para segunda turma observada o professor sugeriu que o grupo de alunos sentasse em círculo (Aula – 18/04/2017; Aula - 25/04/2017; Aula – 02/05/2017). A média de estudantes variou em torno de 8 presentes em sala de aula.

### **A APARÊNCIA DO PROFESSOR**

Analisamos a aparência do professor no sentido de como esse profissional se veste e se porta frente aos alunos, já que está formando outros profissionais em

uma disciplina que vai discutir formação profissional. Observamos um professor sempre bem vestido, não de forma “social”, mas que passava um ar mais formal (camisa polo, calça jeans, sapatenis na maioria das aulas). (Aula – 29/03/2016; Aula – 26/04/2016; Aula – 24/05/2016; Aula – 28/06/2016);

De forma que, em muitos momentos da aula, cobrava de seus alunos uma aparência profissional nos trajés com que iriam aparecer na escola para a realização do estagio supervisionado (Aula – 29/03; Aula – 12/04), discorria sobre a importância da aparência de um professor (Aula – 1/03; Aula – 29/03), função essa que já estava sendo exercida naquele momento pelos alunos em formação. Muitas vezes nesses discursos dizia para que os alunos não fossem de chinelo, camisetas regatas, entre outros trajés que, segundo ele, para a profissão docente não são apropriados (Aula – 1/03; Aula – 12/04).

Ao analisar a segunda turma do ano de 2017, concluímos que nas três aulas outro docente observado vestia um traje mais formal do mesmo estilo descrito acima.

### **A POSTURA DO PROFESSOR**

Observamos um professor que sempre chegava e dava “boa tarde” para a turma de forma cordial (Aula – 1/03; Aula – 29/03; Aula – 28/06). Que deixava com que os alunos ficassem livres nas discussões e atividades em grupo que propunha (Aula – 29/03; Aula – 26/04). Nesses momentos não intervia para pedir silêncio quando as discussões em grupo se exaltavam, mas ficava em seu notebook até o momento em que se fosse discutir a atividade proposta. Nos seminários e apresentações de alguma atividade, o professor fazia apontamentos em seu caderno enquanto ocorria a apresentação na frente da sala (Aula – 4/06; Aula – 28/06).

**A postura do professor ao iniciar a aula da segunda turma observada, sempre demonstrava um aspecto cordial com a turma. É do caráter do professor sempre estimular os alunos a discutirem sobre os assuntos abordados (Aula – 18/04/2017; Aula - 25/04/2017; Aula – 02/05/2017). Durante apresentações de seminários referente ao livro do Paulo Freire, o professor intervia em alguns momentos a fim de esclarecer alguns pontos relevados pelos grupos (Aula - 25/04/2017; Aula – 02/05/2017).**

#### **4.2.2 - Levantamento das problemáticas apontadas pelos alunos**

Na maioria das aulas (Aula – 1/03/2016; Aula – 29/03/2016; Aula – 12/04/2016; Aula – 26/04/2016; Aula – 10/05/2016; Aula – 4/06/2016), o professor as iniciava questionando como havia sido a semana de estágio até aquele momento, e deixava que algum grupo de estágio começasse a falar sobre as problemáticas ou situações vivenciadas. Sempre algum grupo se dispunha a começar a falar, de forma que o professor não precisava apontar algum para iniciar a função. Após a primeira fala, outros grupos também colocavam outras situações e as aulas se desenvolviam dessa forma.

Em relação a segunda turma observada, o professor iniciava com uma discussão sobre os acontecimentos durante as aulas de estágios de cada grupo de cada escola para manter-se informado e buscar soluções em grupos sobre os problemas levantados (Aula – 18/04/2017; Aula - 25/04/2017; Aula – 02/05/2017).

Em cada situação colocada, o professor ouvia de forma atenta e usava de “palavras-chave” da fala dos estudantes (Aula – 1/03/2016; Aula – 29/03/2016; Aula – 12/04/2016; Aula – 26/04/2016; Aula – 10/05/2016; Aula – 4/06/2016). Essas palavras eram escritas na lousa pelo professor, e após os grupos terem feito suas

colocações, o professor então começava a sua fala a partir das palavras-chave escritas na lousa. Em muitas situações, indicava textos a serem lidos para a próxima aula a partir da temática levantada naquela aula (Aula – 29/03/2016; Aula – 12/04/2016; Aula – 26/04/2016; Aula – 10/05/2016; Aula – 4/06/2016). Nas apresentações de seminários, também usava de falas dos estudantes durante as apresentações, feitas em seu caderno durante a apresentação. Levantava discussões a respeito dos temas e problemáticas apresentados, perguntando o que a sala pensava a respeito e/ou como seriam outras formas de resolver situações apresentadas pelos grupos de estágio (Aula – 1/03/2016; Aula – 29/03/2016; Aula – 12/04/2016; Aula – 26/04/2016; Aula – 10/05/2016; Aula – 4/06/2016).

Em muitos momentos nessas aulas, discutiu-se como ser um professor diferente do modelo vigente na Educação Física atual; como se manter um professor crítico e que não se rende a cultura escolar; em ser um professor que forme um aluno crítico e que absorva o que é aprendido nas aulas de Educação Física para a sua vida; a importância da formação inicial e continuada para a carreira docente; reflexão na prática; distanciamento entre o que é aprendido na universidade, com a estrutura presente na universidade, e o que é encontrado nas escolas, com a estrutura das escolas públicas, nesse caso. (Aula – 29/03; Aula – 12/04; Aula – 26/04; Aula – 10/05; Aula – 24/05; Aula – 28/06),

**Em muitos momentos observados das aulas da segunda turma observada, mantinha o discurso de que os graduados precisassem aprimorar mais, no requisito de ter um embasamento teórico do professor reflexivo que investiga a sua prática, nos trabalhos que seriam feitos ainda no semestre, já que muitos destes antigos trabalhos feitos em 2016 apresentaram pouco aprofundamento reflexivo. É neste sentido, que a turma tiveram que apresentar**

alguns capítulos do livro do Paulo Freire, “Pedagogia da Autonomia”, a fim de melhorar o discurso reflexivo de cada um (Aula – 18/04/2017; Aula - 25/04/2017; Aula – 02/05/2017). Em uma ocasião, houve um relato que um grupo de estagiários que não foram para escola por motivo do próprio professor da escola dizer que não seria necessário a presença deles naquele dia, pois muitos alunos iriam faltar por ser um dia próximo do feriado. No entanto, o professor da disciplina da universidade recomendou para que se acontecer novamente, é necessário que os estagiários vão na escola, justamente para observar o que o professor leciona para poucos alunos na aula (Aula - 25/04/2017).

### **4.3 OS ELEMENTOS IDENTIFICADORES DA AÇÃO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO QUE INVESTIGA A SUA PRÁTICA**

#### **4.3.1 - Portfólios reflexivos**

Para análise sobre como esses alunos refletiram a partir das suas práticas no estágio, usamos os portfólios reflexivos de 5 (Cinco) estudantes (E1, E2, E3, E4 e E5) da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado – Práticas de Ensino III/IV e, dentro desses portfólios reflexivos entregues ao final da disciplina, procuramos elementos dentro de seus relatos para elencar e caracterizar os processos reflexivos presentes. Para Schön (1983), há 3 (três) tipos de conhecimentos: Conhecimento da ação; Reflexão na ação; e Reflexão sobre a ação. O primeiro trata-se daquele saber que é executado, mas que não se sabe o porque se faz dessa forma, apenas se faz; o segundo se trata de uma reflexão feita na hora da tomada de decisão, ou seja, surge a problemática e ocorre a tomada de decisão; por fim, a reflexão sobre a ação

é aquela em que se reflete e reformula-se a ação posterior ao ocorrido, em resumo, o professor executa de uma forma a sua aula e, após a realização dela, reflete sobre a mesma.

Para efeito de análise, procuramos dentro dos portfólios relatos que mostraram ou não como se caracterizou a ação dos alunos diante das situações apresentadas e de que forma eles solucionaram esses problemas, se apenas fizeram a intervenção sem um saber maior, se tiveram que tomar decisões no momento (improvisado) e/ou refletiram sobre as práticas após os problemas que surgiram, sem necessariamente intervir no momento sobre eles.

	<b>Conhecimento da ação</b>	<b>Reflexão na ação</b>	<b>Reflexão sobre a ação</b>
1	- A rigidez como professor e a elaboração de acordos com os alunos nem sempre funcionam, mas é uma das melhores formas de se conseguir envolver os alunos na aula.	- O grupo levou propostas pra quebrar com essa ideia de que o currículo somente poderia ser cumprido com as questões conceituais, porém houve certa resistência dos alunos em querer participar[...]. Sabendo disso, o grupo procurou diversificar as formas pelas quais esses conteúdos seriam transmitidos. - Havendo a necessidade de cumprir a dimensão conceitual acima de tudo e tentando trazer uma prática diferenciada aos alunos, devido as condições apresentadas pela escola, que não apresenta um espaço físico destinado especialmente à aula de educação física, exigindo do grupo elaborar ideias e aprofundar conceitos sobre aqueles conteúdos que estavam sendo trabalhados.	- Houve a predominância do estilo de ensino comando, visto a realidade das aulas e o que foi encontrado [...] o que não funcionou, fazendo com que o grupo optasse para a alteração ao estilo comando.  - Em relação ao ensino fundamental II, a realidade da escola e as questões que envolvem o aluno dificultaram o ensino dos conteúdos [...] <b>Nessa situação é que realmente são testadas as capacidades de ensinar, a capacidade de se adaptar a situação e entender como funciona realmente o ambiente de uma aula.</b>
2	Como metodologia de ensino foram adotados estilos baseados no Spectrum dos Estilos de Ensino de Muska Mosston, uma teoria que analisa a estrutura de tomada de decisões em um comportamento de ensino e aprendizagem, e optamos por: Comando, Tarefa, Descoberta Guiada e Solução de Problemas (Divergente).		<b>Considero esse período de estágio satisfatório e que superou as minhas expectativas</b> e impressões sobre eu mesma e que isso foi só o início à um processo de desconstrução de todas as crenças que tinha até então. - Busquei o objetivo da disciplina na escola e em resumo ela representa – torna possível – a experiência, conhecimento, contato com as manifestações da cultura corporal aos alunos, não uma profissionalização das mesmas, uma vez que a intenção é que eles conheçam na escola para que possam procurar – quando houver o interesse – fora da instituição. - <b>eu, como graduanda, verifico o espaço que tenho para aprender, investigar e discutir acerca da minha futura prática profissional e dentro dela o seu conteúdo, e é a partir disso identifico a importância da disciplina de estágio na grade curricular.</b>

3	<p>No 6º ano, com a indisciplina, se o aluno agia de forma errada com os colegas ou na atividade, era pedido pra que ele ficasse sentado fora da atividade.</p> <p>Com a evasão de alguns alunos em algumas atividades, pedíamos para que eles fizessem um relatório sobre como foi a aula e nos entregava no fim da aula.</p> <p>Com a dificuldade de falar com eles agitados, nós esperávamos eles se acalmarem, até o último que estava falando prestar atenção e só aí explicávamos o que iria acontecer. Se o tempo perdido para que isso acontecesse fosse de 5 minutos, eles teriam 5 minutos a menos na quadra.</p> <p>E com os alunos que estavam sempre querendo se aparecer para os colegas, fazíamos eles dar os exemplos e participar mais da aula, só que contribuindo para o aprendizado. <b>Notamos que tínhamos que sempre motivá-los com situações diferentes.</b></p>		<p><b>Tudo na prática é diferente.</b> Tudo vai ser moldado de acordo com o ambiente, os alunos e o modo que você se relaciona com eles. <b>A observação só nos mostra que a prática pode ser diferente do que você observou.</b></p> <p>Aprendi que se uma aula que nós planejamos não saiu como o esperado, não vale a pena ficar achando que vai ser sempre assim, que vai sempre dar errado. Amanhã é outro dia e é uma nova oportunidade de fazer com que aquilo dê certo.</p>
4		<p>Tentamos em alguns momentos os estímulos de reciprocidade (onde professor e aluno trabalham juntos) e descoberta orientada (aluno contribuindo no conteúdo). Porém, o comando foi o superior a todos, principalmente pelo fato de que o professor supervisor trabalha dessa forma e apenas assim percebemos funcionar na escola, por sua <b>cultura.</b></p>	<p><b>O estágio agregou muito em meu conhecimento,</b> mas o processo de aprendizado não para por aí, devo progredir cada vez mais e mais em meus conhecimentos e é isso que pretendo fazer daqui em diante.</p>
5	<p><b>O estágio proporcionou a relação dos saberes do âmbito escolar,</b> já que o professor supervisor possui esse vasto conhecimento através dos conselhos pedagógicos, assim como os saberes acadêmicos com o professor da disciplina.</p>	<p><b>O professor supervisor da escola identificou que se podia construir a teoria a partir da prática na ordem inversa</b> (atividade – conceito), servindo-se dos conceitos de Piaget no estágio de operações concretas.</p>	<p><b>Observei que ao longo do período do estágio, consegui alterar algumas atividades no exato momento em que observava que de certo jeito não rolava tanto quanto imaginava.</b> Assim me trouxe mais flexibilidade em alterar a atividade no momento em que estava acontecendo.</p>

#### 4.3.2 - Caso de ensino

Caso de ensino é um método da abordagem de investigação de uma situação decorrente no ensino, na qual descrevem as características dos participantes (docente ou aluno) e do contexto (escola, sala de aula). Há três aspectos relevantes a serem considerados que são: quanto ao fenômeno a ser investigado; a experiência do pesquisador; a busca do conhecimento que pretender atingir e se possível tornar este caso mais genérico (CESAR, 2005).

No caso deste método faz com que o professor-pesquisador busque um pensamento refletivo sobre aquela situação que está sendo abordada pelo estudo. Diante disto, John Dewey, citado pelas autoras Isolina Oliveira e Lurdes Serrazina na sua pesquisa, descreve em uma das suas obras “How we Think e Logic: (1910, 1933) The theory of inquiry” (1938) sobre a importância do papel da reflexão. Ele reconhece que o momento em que a pessoa pensa sobre um aglomerado de coisas

de uma forma analítica quando há um reconhecimento de um problema real a resolver. Neste pensamento crítico é carregado, de uma forma implícito, de crenças, de hipóteses, de princípios, de valores e de diversas interpretações desses fatos.

O estudo de Gomes (2008) caracterizou o método do estudo de caso é rigoroso para o pesquisador ao emprego dos aspectos como preparação prévia para o trabalho de campo; protocolo do estudo; estabelecimento de base de dados e entre outros, Todavia, este autor acrescentou elementos a mais nas características como Estudo de Caso sendo um fator significativo, de interesse público e completo, podendo ser identificado por 3 características quanto:

- Aos limites: o método investigativo completo é aquele que estabelece limites entre o fenômeno estudado e o contexto a ser desenvolvido;

- Ao conjunto de evidências: o método do Estudo de Caso deve apresentar de maneira convincente o esforço do pesquisador na coleta de evidências mais significativas.

- Aos recursos e ao tempo: obriga ao pesquisador que tenha uma boa previsão no momento do desenvolvimento para prevenir a falta de recursos e tempo.

No estudo de Yin (2001) propôs quatro critérios para considerar o projeto de estudo de caso com qualidade, que são os seguintes testes:

1. Confiabilidade: estabelece relação com a repetição das operações de um estudo de caso, gerando os mesmos resultados, ou seja, este projeto poderá ser novamente aplicado em outro momento que resultará os mesmos resultados.
2. Validade do constructo: determina critérios operacionais corretas para os conceitos;
3. Validade externa: determina o domínio de um estudo a ser generalizado.

4. Validade interna: considerando apenas para estudos explanatórios, cria uma relação casual através da qual são apresentadas condições que levem a outras situações.

Segundo Zanelli (2002, p. 83), a “credibilidade de uma pesquisa consiste na articulação da base conceitual e de adotar critérios rigorosos no uso da metodologia, além de transmitir confiança às pessoas e à organização estudada, de modo que o pesquisador certifique-se e garanta que não trará nenhum transtorno na condução do estudo”.

Este estudo analisou um trabalho realizado na disciplina ECS – PE II, caso de ensino, o grupo X (E6; E7), formado por dois alunos, apresentou o tema “Identidade Profissional: os desafios da formação do estagiário em sua trajetória de aluno até professor”, tendo como contexto a passagem de aluno para professor com o seguinte questionamento: a construção do perfil docente.

Nesta análise de resolução desse caso foi apontado que ECS é momento de aquisição de competências profissionais, de experiências em sala de aula e de aprendizagem da docência na aquisição de um corpo de saberes no qual se constrói uma identidade

#### **4.3.3 - Conselho Pedagógico**

Os conselhos pedagógicos são reuniões entre o professor-orientador da universidade (também identificado muitas vezes como professor supervisor na literatura), docente da disciplina do Estágio Supervisionado, o professor supervisor da escola (também denominado de professor-colaborador) e o(s) estagiário(s), podendo ocorrer também só entre o professor supervisor da escola e o(s) estagiário(s), pois estes encontros visam discutir sobre os seguintes assuntos:

- as ações pedagógicas tomadas pelo professor em formação;

- as necessidades do professor da escola;
- os eventuais problemas ocorridos e;
- esclarecimento de dúvidas.

Neste conselho pedagógico ocorrido no segundo semestre de 2017, o grupo observado foi uma dupla de estagiário (E6; E7) no qual o professor supervisor da escola perguntou: o que na aula deu certo e o que precisa melhorar? Os participantes responderam que foi a sequência pedagógica que deu certo, bem como os estilos de ensino utilizados, acusando como limite a demora em registrar a tarefa. Neste contexto foi perguntado o que tinha fundamentado aquela escola de atividades pelo professor orientador. Eles responderam que tinha desenvolvido em uma das aulas na universidade, mas que a transposição didática não levou em consideração a faixa etária.

O professor orientador perguntou, ainda, o que eles poderiam fazer para reconstruir ou fazer diferente aquela aula? Eles responderam que o primeiro passo seria levar em consideração a faixa etária, em seguida o grau de dificuldade da tarefa, vem como veriam nos seus registros as experiências anteriores de aprendizagem que os alunos já tinham passado, de acordo com os informes do professor da classe (professor supervisor).

Cabe informar que, geralmente, essas reuniões acontecem uma vez por mês, quando o professor orientador da disciplina visita cada grupo de estagiários em suas respectivas escolas que atuam. Essa é uma das formas para superar a dicotomia entre conhecimento teórico acadêmico e conhecimento da experiência prática, assim aproximando as relações estabelecidas entre as instituições acadêmicas e escolares, nivelando interesses em comuns de ambas as partes.

Por se tratar de uma prática reflexiva, o conselho pedagógico faz com que o estagiário tenha uma reflexão da ação tomadas por ele ao longo do período da regência. Um exemplo dado pelo Donald Shön (1992) referente ao trabalho de Gaalen Erickson que auxiliou os professores de Ciências, participantes das escolas do ciclo e do ensino secundário, a refletir sobre o que fazem com as crianças ao longo do período de vários anos. Esta reflexão minuciosa incide de forma direta no desenvolvimento de dados observáveis. Não é eficaz questionar aos docentes o que fazem, devido que entre as palavras e as atitudes podem gerar grandes divergências. Portanto, para obter uma descrição mais detalhada do comportamento do professor e discutir sobre estratégias e intenções, a sugestão do autor, foi registrar os acontecimentos ao longo da observação direta. Esse tipo de confronto entre os dados coletados pela observação produz resultados educacionais, ao passo que os professores por sua vez vão descobrindo nas suas ações as teorias de ação distintas daquelas que ensinam.

#### **4.4 O PROCESSO DE REFLEXÃO E PESQUISA UTILIZADOS NO ESTÁGIO CURRICULAR – PRÁTICA DE ENSINO**

Na busca desses dados foi utilizado o grupo focal, sendo este definido por Morgan (1997) como uma técnica em que a coleta de dados ocorre em interações grupais, discutindo um tópico sugerido pelo pesquisador. Gondim (2003, p. 153) considera que:

A utilização de grupos focais em sequência às entrevistas individuais, por exemplo, facilita a avaliação do confronto de opiniões, já que se

tem maior clareza do que as pessoas isoladamente pensam sobre um tema específico. A associação dos grupos focais com a observação participante, outro exemplo, permite igualmente comparar o conteúdo produzido no grupo com o cotidiano dos participantes em seu ambiente natural.

Neste sentido, Morgan (1997) explica que os grupos focais não substituem outros instrumentos de pesquisa como as entrevistas individuais e as observações, mas que permite o acesso à outras informações, podendo complementar dados obtidos por meio desses instrumentos.

Diante disto, a coleta de dados do grupo focal, que durou em média uma hora, ocorreu na sala do orientador localizada no departamento da Educação da Unesp de Rio Claro. Inicialmente, elaborou-se um roteiro com tópicos norteadores (**APÊNDICE A**) que permearam a discussão sobre o professor que investiga a sua prática e a sua relação na formação de professores. No entanto, os tópicos iniciais se desdobraram em outros subtópicos que dessem conta de responder ao problema ora investigado.

Entramos em contato com os quatro participantes da pesquisa por telefone e tentamos algumas vezes reunir um momento em que todos pudessem estar presentes. No entanto, no dia marcado três integrantes da turma do 4º ano de 2016 compareceram para o encontro. Cumpre ressaltar que as participantes fazem parte da mesma turma e desenvolveram seus estágios em grupos diferentes. Para manter o anonimato das participantes, estas foram codificadas pela letra do alfabeto: Participante A; Participante B e Participante C.

Antes de iniciarmos o grupo focal, esclarecemos como o grupo focal acontece, pontuando as diferenças entre as técnicas de entrevista e elucidamos algumas dúvidas dos participantes quanto à pesquisa e à questão metodológica.

Para registrar o momento do debate utilizamos dispositivos tecnológicos que captasse a imagem e o áudio para que posteriormente nós pudéssemos transcrever as respostas dadas pelas participantes.

Para melhor compreensão, trazemos a seguir as discussões ocorridas durante o grupo focal. As discussões brotaram a partir dos tópicos a seguir.

A primeira discussão se deu no seguinte tópico “investigar a sua prática?”.

Em suas respostas as participantes explanaram:

**Participante A:** “Eu observo que o termo “investigar a sua prática” como sendo **mais uma da sua atuação do professor**, que para nosso caso do estagiário, **para tentar compreender o contexto, no qual você está inserido**. A busca da literatura é importante. Embora, em minha opinião, eu vejo que nem sempre a literatura orienta de uma maneira significativa. Então, às vezes encontra ou não as respostas. Vai da nossa percepção e do que a gente julga o que é melhor que cabe naquele momento. Não acho que a literatura irá entregar todas as respostas. Pelo menos, **na minha experiência como estagiária, se ficássemos esperando que arrumássemos todas as respostas na literatura, eu não teria desenvolvido um projeto tão bom quanto como eu acho que desenvolvi nas minhas disciplinas do estágio**.”.

**Participante B:** “Eu também penso que este termo como **ato de refletir na nossa prática**, que algumas vezes planeja algo, mas na hora resulta totalmente errado. De fato, já aconteceram várias vezes no estágio. Então, cabe a nós **refletirmos sobre o que nós planejamos e o que acontece** e dependendo do que foi, buscamos estratégias para poder melhorar a nossa atuação na escola ao longo da nossa vida profissional.”.

**Participante C:** “Eu acho que para uma investigação da sua prática, **você tem que entender o que você vai passar pro seu aluno e para isso você tem que buscar em literatura ou cursos e tudo mais**. Um entendimento da prática que você vai passar pro seu aluno. [...] **Você reflete em todos os momentos: antes, durante e após** (Grupo Focal, 2017).”.

Diante das declarações realizadas, temos uma concordância entre as três participantes em que a pesquisa da literatura é importante. Seguindo esse viés, Keneth Zeichner, citados por Rosa, Cardieri e Taurino (2008), aponta que a pesquisa deve estar presente no exercício docente que atua em sala de aula. Sendo que a pesquisa é uma forma de buscar novos conhecimentos, pois é necessário que o professor tenha um baseamento teórico sólido em suas aulas (JUNG, 2017).

O segundo aspecto foi colocar o tópico “aprendizagem da docência”. Para a participante A esse processo foi compreendido como sendo na tentativa e erro e o seu progresso se deu ao longo dos estágios:

**Participante A:** “Pra mim foi na **tentativa e erro**, embora exista muito motivação interna de cada um, uma identificação pessoal. Algumas pessoas identificam mais de um determinado conteúdo, outras identificam mais em ser professor, mas **a experiência que eu tive antes do estágio acrescentou muito**. Então, os **projetos de extensão** que há na faculdade foram muito enriquecedores. Pois, eu não esperei o estágio chegar para deparar com uma turma de alunos que eu era responsável por ensinar algum conteúdo para eles. Então, essa experiência antes do estágio foi muito enriquecedora e que contribuiu. Embora, há uma diferença muito grande do primeiro estágio, que foi na Educação Infantil, para último estágio que foi para o Ensino Médio. Mas é uma questão de didática, você tem uma percepção melhor daquele público que tá atuando.” (Grupo Focal, 2017)

Neste aspecto da aprendizagem docência que consiste na tentativa-erro, Tardif e Raymond (2000) alerta aos futuros professores que tome cuidado com reprodução de práticas das vivências quando eram estudantes, mesmo no aprendizado da tentativa-erro, é essencial que os estagiários vivenciam as situações de ensino. Dessa forma, com a ajuda de um professor mais experiente, oferece condições de refletir sobre suas ações, com o propósito de construir esquemas, ressignificando suas concepções e crenças (IZA et al., 2014).

Já na argumentação da participante B diante desta mesma indagação associa a aprendizagem da docência com o processo de identificação pessoal:

“Isso do público a gente pode perceber aonde podemos atuar melhor, por exemplo, gostei de dar aula no Ensino Fundamental II, **identifiquei melhor com eles do que o Ensino Médio**, então eu acho que irei lidar melhor com eles. Com isso, vamos melhorando a nossa prática, pensar em como que eu posso melhorar no Ensino Médio, porque não deu muito certo.”(Grupo Focal, 09/10/2017).

Referente ao processo de identificação com a docência, o estágio permite que criem oportunidades de viabilizar a aprendizagem da experiência prática do exercício profissional (IZA et al., 2014). Outro exemplo de uma prática que permite essa identificação é o projeto do Pibid, que possibilita aos futuros professores a terem contato com a prática docente (CAVALCANTE; FARIAS, 2016).

A última colocação na compreensão desse termo foi dada pela participante C que apontou que sua evolução se deu com o tempo de estágio, mas que a vivência com os projetos de extensão colaborou com o aprendizado da docência:

**Participante C:** “Eu acho que **em todos os estágios, você começa de uma forma e sai de lá de outra, porque a sua evolução durante o estágio é muito grande.** Primeiro contato que a gente teve foi na Educação Infantil, primeira aula deu tudo errado, nada que nós planejamos deram certo: os alunos choravam, porque não te conheciam, eles eram muitos pequenos. No entanto, na última aula você aparecia, eles vinham correndo para te abraçar e pedindo para você dar aula para eles. Então, **a evolução que eles tiveram com nós e nós tivemos com eles foi muito grande em todos os estágios.** Até no Ensino Médio também aconteceu, por mais que seja mais fácil de você comunicar com eles, quando você aparece por lá é uma novidade, você nunca teve contato com aqueles alunos e quando você sai de lá suas aulas estão bem melhores. Entretanto, o que a participante A disse sobre projetos de extensão é importante, já que **tudo que eu aprendi nos projetos de extensão, eu levei para parte prática.**” (Grupo Focal, 2017).

Sabendo que a Universidade tem como responsabilidade fornecer atividades de uma disciplina que relaciona com as dimensões da instituição: ensino, pesquisa e extensão. Esta prática é fundamentada por concepções sobre universidade, teorias de conhecimentos, formação profissional, obtidos como pressupostos básicos do trabalho pedagógico (CHAVES; GAMBOA, 2000).

O terceiro tópico abordou “ser professor”, como elas foram percebendo este processo, assumindo esta identidade:

**Participante A:** “**Na verdade tive identificações diferentes ao longo dos estágios.** Então, na Educação Infantil era um público que eu tinha muito dificuldade, porque eles precisam muito material lúdico. Eu senti que no final quando eles foram se apegando mais, já que eles estavam numa faixa etária na qual se apega muito ao professor. Nisto, quando nós estávamos na última semana eles ficaram muito sentimentais quando nós íamos embora, foi um momento que comecei a ter esse gatilho. Entretanto, quando eu fiz meu estágio tanto no ensino fundamental II quanto o ensino médio e gestão na mesma escola, nós ficamos um ano por lá, este processo ficou muito mais evidente, porque foram se acostumando. **Eu me identifiquei mais com o ensino médio,** porque eles recebiam a gente de uma maneira mais legal, eles achavam que a gente por ter uma idade muito próxima eles achavam sensacionais. Embora, nós estivéssemos alguns problemas, é uma fase natural, mas acho que por ter ficado um ano inteiro na mesma escola, este processo ficou muito mais evidente e gradativo. Não foi tão brusco, como por exemplo, a educação infantil que foi um semestre só. Parece que foi acontecendo devagar, foi se diluindo. Quando nós estávamos no projeto de gestão, foi até estranho, porque não tínhamos mais contatos com os alunos, tínhamos mais contato com a direção e era

estranho, porque eu sentia falta. Eu penso que não quero ficar na direção, quero ficar lá na quadra dando aula para os alunos.”.

**Participante B:** “E também estar gostando do que está fazendo. Não adianta nada eles te verem assim, você tá lá e não está gostando e não veja a hora de ir embora. **Estar gostando do que está fazendo e é isso mesmo.**”.

**Participante C:** “Eu acho a partir do momento em que **os alunos te veem como professora**, não só como uma estagiária. Porque quando você chega à escola, eles te olham de forma diferente, porque acha que você não é nada lá. A partir do momento que você vai dando aulas, eles chegam, sentam todos olham para você, ouve o que você está falando, fazem o que você está propondo e aí você passa a se ver como professora. A partir do momento em que os alunos te recebem como tal.” (Grupo Focal, 2017).

A participante B retorna ao argumento do processo de identificação e de apropriação com exercício docente propriamente já discutida na segunda indagação. Em relação às declarações das participantes A e C percebemos que a identificação como sendo professoras se dá diante dos envolvimento dos alunos no período do estágio. Segundo Benites (2007, apud IZA et al., 2014) a concepção da identidade é dada a partir do processo de construção social de um indivíduo historicamente situado. Para o autor esta construção é baseada na significação social da profissão, também nas suas tradições e no progresso histórico de suas contradições.

O último tópico abordou “aspectos significativos do estágio e os seus desafios:

**Participante A:** “Eu achava que as discussões de alguns textos eram muitas repetitivas. Então sempre chegavam ao mesmo ponto. Era importante, mas a partir do momento se torna repetitivo deixa de ser atrativo. Se fosse outras provocações é válido. **Eu gostei do portfólio. Eu acho que ajuda bastante por conta deste processo reflexivo**, embora que a gente esteja fazendo um processo reflexivo que aconteceu há um ano e meio atrás, você ao escrever é **um processo de autoconhecimento**, não tem certo e errado.”.

**Participante C:** “Também acho que **as discussões eram muitas repetitivas** e esse era único ponto negativo. E ponto positivo é **quando vai para prática, é maravilhoso, você tem o conhecimento**. Acho que na prática, um dos pontos negativos foi em algumas escolas especificamente, que **o professor não te dar liberdade** ou você não concordava do que ele estava passando para os alunos e não podia falar, já que poderia perder o estágio. Então, eu faria de forma diferente, quando eu estava dando aula tentava fazer de forma diferente, mas passa seis meses na escola, os alunos já estavam adaptados a fazer aquilo há três anos e você ao propor alguma outra coisa até isso acontecer demora. Isso é um ponto negativo, a

falta de abertura em alguns momentos, não foram todas as escolas que eu fui que isso aconteceu.” (Grupo Focal, 2017).

Esta última indagação a participante B não anunciou nenhuma resposta. Diante da declaração dada pela participante A referente ao portfólio, é um dos recursos que vem sendo desenvolvido nas aulas dos estágios tendo como finalidade investigar a sua prática e registrar as suas ações e experiências que possibilitam o enriquecimento das reflexões e da formação profissional (EVANGELISTA; LIMA, 1999)

No que diz respeito aos professores das escolas apontados pela participante C, vimos a relação profissional entre o estagiário e o professor-colaborador estabelece uma relação afetiva como sendo um fator decisivo. Já que a afetividade é um elemento fundamental para formação inicial e continuada. Tanto que Tardif e Raymond (2000) identificaram que as experiências escolares antecederam à formação inicial mais a vida familiar do indivíduo são fatores que moldam a identidade.

## 5. CONCLUSÃO

O trabalho apresentado teve como proposta “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: O estágio supervisionado como iniciação a pesquisa e a docência na educação física”. Assim sendo, ao longo do texto tentou-se elucidar as evidencias que poderiam contribuir para o processo reflexivo e a pesquisa a partir da análise de prática.

Com relação a reflexão no estágio supervisionado foi observado que tanto no Projeto Político Pedagógico quanto na sala de aula com relação aos professores da disciplina que trabalha-se nesta direção, visando a formação de uma visão critica, mas também critica reflexiva.

Entre os elementos pesquisados constatou-se que os portfólios reflexivos, caso de ensino, conselho pedagógico, entre outros, que eles favorecer a reflexão sobre a trajetória do professor em formação, bem como contribuem para a análise de prática na iniciação a pesquisa.

No entanto, os estudantes (E1, E2, E3) ao falarem de sua prática no coletivo não deixam de mencionar que também aprendem pela tentativa erro e que as experiências anteriores ao estágio na universidade em projetos de extensão contribuíram para que tivessem um desempenho menos complexo no estágio.

A questão da investigação surgiu de modo espontâneo ao se falar que na elaboração do projeto e das atividades prática era comum recorrer a literatura, reconhecendo-se também que na prática era preciso ir alem dela, pois a imprevisibilidade no exercício da docência assim o exigia.

No que diz respeito ao portfólio os estudantes reconhecem que ele pode fazer a diferença se for levado a sério e que na trajetória de constituição do ser professor ele permite a observação do desenvolvimento profissional.

Concluiu-se que a presença da reflexão no Estágio Curricular Supervisionado tem contribuído para a formação desses estudantes no âmbito do professor que investiga a sua prática, a problematiza e toma decisão, bem como de um professor em formação que vai se socializando e constituindo uma identidade profissional.

Entre outros aspectos que merecem a atenção, o desenvolvimento de uma atitude científica, como proposta de formação, aliada à reflexão crítica foram desenvolvidas no ECS, assim como com os trabalhos de portfólio. Da mesma forma considerou-se que a formação do professor-pesquisador ocorre não só nos indicativos do PPP, mas, e principalmente, na investigação de sua prática de ensino (BORGES, 2004) quer seja como reflexão, quer seja como construção identitária (TARDIF, 2002).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria A. Lapa de. Processos de formação docente: a constituição do "ser" professor. In: **IX Congresso Nacional de Educação** - EDUCERE, 2009, Curitiba. IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Curitiba: Champagnat, 2009

ALTET, M.. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 1. p. 23-36.

ALVES, F. C.. **A pesquisa como instrumento de formação docente**. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Francione.PDF>> Acesso em: 20 de Setembro de 2015

ALVES, M. L.. **O ethos de estudantes de letras em relatório de estágio de diferentes IES brasileiras**. Disponível em: <[http://www.uern.br/controldepaginas/ppgl-dissertacoes-defendidas-2011/arquivos/0722dissertacao\\_de\\_maria\\_leidiana\\_alves.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/ppgl-dissertacoes-defendidas-2011/arquivos/0722dissertacao_de_maria_leidiana_alves.pdf)> Acesso em: 20 de Setembro de 2015.

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli E. A. **Ensinar a pesquisar... Como e para quê?** In: ENDIPE. Recife: 2006 (b), pp. 221-234.

ANDRÉ, M. E; D. A. O papel da pesquisa na articulação entre o saber e prática docente. Psicologia da educação, **Revista do programa de estudos de Pós-Graduação**: PUC-SP, nov., n.1, p.36-41, 1998

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1979.

BITES, Rosilene de Souza Carvalho. **Profissionalidade e profissionalização docentes: o olhar da revista veja**. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

BOFF, E. T. O.. **Processo interativo: uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador - autor e ator - de seu fazer cotidiano escolar**. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31787/000785313.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 de Setembro de 2015.

BORGES, C. **O professor de educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP, JM editora Ltda, 2004

BORTOLINI, M. R. **A Pesquisa na formação de professores: experiências e representações**. 2009. Tese (.Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2009

BRANDAO, A. M.. **Professor/a pesquisador/a: as (im)possibilidades da pesquisa-ação no cotidiano escolar do/a professor/a de educação física.** Disponível em: <<http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4013078.pdf>> Acesso em: 20 de Setembro de 2015.

BUCIANO, M. F. P.. **Eu seguro sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha": narrativa e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído em diálogo com seus alunos e alunas.** Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000868605>>. Acesso em: 20 de Setembro de 2015.

CAMARGO, F. C. et al. Educação Física Escolar: relatos do estágio supervisionado no primeiro ciclo do ensino fundamental. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, v. 5, p. 65-80-80, 2014.

CEOLIN, T.. **Os encontros sobre investigação na escola: uma contribuição à formação continuada.** Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/622/TA%C3%8DSE%20CEOLIN.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 de Setembro de 2015.

CECHINEL, E.. **Formação de professores: perspectivas de formação do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IF-SC - Campus Araranguá."** Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Edice-Cechinel.pdf>> Acesso em: 20 de setembro de 2015.

CESAR, A. M. R. V. C.. Método do Estudo de Caso (Case studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração.. REMAC? **Revista Eletrônica Mackenzie de Casos**, São Paulo - Brasil, v. 1, n.1, p. 1, 2005.

CHAVES, M. GAMBOA, S. S.. **Prática de ensino: formação profissional e emancipação.** Maceió: Ed.Ufal, 2000.

CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: teacher and researchers engaged in conversation and professional development. **American Educational Research Journal**, vol. 33, nº 1, Spring, p. 193-232, 1996

COLE, A.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v.30, n.3, p.473-495, 1993.

DENZIN, N. **The research Act.** New York: McGraw-Hill, 1978.

DAY, C. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. **Revista de Estados Curriculares**, v. 1, p. 151-188, 2003.

EVANGELISTA, M. N.; LIMA, F. F. de S.. **PORTFÓLIO: UMA ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INVESTIGADOR.** 1999.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. In: **Paideia**, v.12, n. 24, 2003, p. 149-161.

FAGUNDES, T. B.. **A pesquisa docente - sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento**. Disponível em: <[http://www.bdttd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5114](http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5114) > Acesso em: 19 de Setembro de 2015.

FERREIRA, E. M. S.; PEREIRA, D. S. . Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Infantil: Um relato de experiência na rede pública e privada de Canindé-CE. In: **Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**, 2012,

FRANCO, M. A. S.. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensinoaprendizagem**. Caderno de pedagogia universitária. USP, São Paulo: Setembro, 2009 v.10.

GAMERO, R.. **Pesquisa? Só no paper! A constituição da identidade de professor-pesquisadorem formação inicial**. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000165713>> Acesso em: 19 de Setembro de 2015.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs) **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas. Coleção Textos FCC, n. 29, 2009.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998

GENGNAGEL, C.L e PASINATO, D. Professor pesquisador: perspectivas e desafios. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.3, n.1, jul. 2012, p.54

GHEDIN, E; ALMEIDA, W.A; ALMEIDA, E. S. Estágio com pesquisa. São Paulo: Cortez. 2015.

GOMES, A. A..**Estudo de caso**:planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2008.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 55-92.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group**. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p.273-292, 30 ago. 2014.

JUNG, K. M. **A pesquisa na formação do professor**. 2017. Disponível em: <[http://euler.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/texto\\_Jung.pdf](http://euler.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/texto_Jung.pdf)>. Acessado em: 9 de Outubro de 2017.

LEVY, L. F.. **A formação inicial de professores de matemática em atividades investigativas durante o estágio**. Disponível em: <<http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/254.pdf>>. Acesso em: 20 de Setembro de 2015.

LIMA, S. de; REALI, A.M.M.R. **O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência** (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A.M.M.R. ; MIZUKAMI, M.G.N. (orgs). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos: EdUSFCar, INEP e COMPEd , 2002, p.217-235

LÜDKE, M.. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. . Abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>. Acesso em: 20/09/2015

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

KINCHELOE, J. J. **A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. **Focus Groups: a practical guide for applied research**. 4ª ed. California: SAGE publications, 2009.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação - século XXI), 1999.

MIZUKAMI, M.G.N. *et al.* A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. **Anais**. IX ENDIPE, Lindoia, 1998, p.490-509.

MIZUKAMI, M. da G. N. A Pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003

MARION, M. M. C.. **Professor reflexivo e professor pesquisador: um estudo com formadores de professores**. Disponível em: <<https://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C%3Abiblio.pucsp.br%5C%3A7354>> Acesso em: 20 de Setembro de 2015.

MENDONÇA, C. P.. **A formação de professores de física na visão de formandos e recém formados: um estudo na Universidade Federal de Juiz De Fora** . Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/988/989> > Acesso em: 20 de Setembro de 2015

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 21.n. 74, 2001.

MORGADO, J. C.. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p.793-812, out. 2011

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative research methods series. 16. London: Sage Publications.

NEIRA, M.G. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, J.V; FARIAS, G.O. (orgs) **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012, p. 177-202.

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. Disponível em: <<http://lrc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/oprofessorcomoinvestigador.pdf>>. Acessado em: 07 de fevereiro de 2017.

PAULA, S. G..**Vozes de formadoras: limites e possibilidades na formação do professor pesquisador/reflexivo**. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/IOMS-5XDHXR/1000000482.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 de Setembro de 2015.

PERILLAT, L. H. G.. **A formação inicial do professor de inglês: o olhar do aluno** . Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=13394](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13394)>

Acesso em: 20 de Setembro de 2015

PESCE, M. K.. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos**. Disponível em: <[http://univille.edu.br/community/biblioteca\\_universitaria/VirtualDisk.html?action=readFile&file=1LAST\\_FORMATADO\\_3\\_setembro.pdf&current=/Publicacoes](http://univille.edu.br/community/biblioteca_universitaria/VirtualDisk.html?action=readFile&file=1LAST_FORMATADO_3_setembro.pdf&current=/Publicacoes)> Acesso em: 20 de Setembro de 2015.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

SANDAY, P. R. The ethnographic paradigm. In: VAN HAANEN, J. (Ed.). **Qualitative methodology**. Beverly Hills: Sage, 1984.

SANTOS, C.; SANTOS, V. S. DIAS, A. F.. Relato de experiência: os principais desafios e dilemas vivenciados pelos discentes do curso de pedagogia durante o estágio supervisionado. In: **V Semana de Pedagogia**, 2012, Jequié/BA. Anas da V Semana de Pedagogia. Jequié/BA: EDUSB, 2012. v. 1. p. 01-13.

SANTOS, J. R.. **encontros de ensino de história como espaços tempos de pesquisa: o professor-pesquisador e o estudante-pesquisador nos cotidianos escolares**. Disponível em: <[http://www.btdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5485](http://www.btdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5485)> Acesso em: 20 de Setembro de 2015.

SANTOS, M. F. P.. **O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em geografia.** Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56848/000862066.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 de Setembro de 2015.

SCHÄFER, E. D. A.; OSTERMANN, F.. Autonomia profissional na formação de professores: Uma análise de entrevistas realizadas num mestrado profissional em ensino de física. **Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias**, v. 12, n. 2, p.287-312. 2013.

SCHÖN, D. A. In: Nóvoa, Antônio. **Os professores e sua formação.** Dom Quixote, Lisboa, 1992

SCHÖN, D the Reflective Practitioner– How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L.. Estágio e Docência. São Paulo: **Editora Cortez**, 2004.

RIBEIRO, M.. L.. Desenvolvimento profissional de professores universitários para um mundo de mudanças. In: **Comissão Organizadora do XVII ENDIPE.** (Org.). Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores. 1ed.Fortaleza, CE: Ed. UECE, 2014, v. 2, p. 02349-02358.

RIOS, T. A.. Competência ou competências: O novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G. et al. **Didática e práticas de ensino: Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Goiânia: Alternativa, 2002. P. 154-172.

ROSA, S. S.; CARDIERI, E. ; TAURINO, M. S. . **Pesquisa e Formação de Professores: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de pedagogia.** 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-4717-int.pdf> >. Acesso em: 09/10/2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 31-55.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, 2000.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** (5. ed.). São Paulo: Polis, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre : Bookman, 2001.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, n. 7, p. 79-88, 2002.

ZEICHNER, K. M.. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. et al. **Formação de educadores**: Desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003. Cap. 0. p. 35-56.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 9, Set/Out/Nov/Dez , p76-87, 1998

## APÊNDICE

### **Apêndice –Tópicos norteadoras - Grupo Focal**

- 1) O termo “investigar a sua prática”.
- 2) Aprendizagem da docência.
- 3) Análise da prática pedagógica.
- 4) O processo de estágio.
- 5) Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial.
- 6) Aspectos significativos e desafios o estágio.