



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE

**A PROFISSIONALIZAÇÃO, A FORMAÇÃO E O CONHECIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS
COLABORATIVAS DE UM PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

JANAÍNA DA SILVA FERREIRA

Rio Claro - SP
2023

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE

**A PROFISSIONALIZAÇÃO, A FORMAÇÃO E O CONHECIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS DE UM PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JANAÍNA DA SILVA FERREIRA

Orientador: Samuel de Souza Neto

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como requisito final para obtenção do título de Doutora em Ciências da Motricidade.

F383p

Ferreira, Janaína da Silva

A profissionalização, a formação e o conhecimento profissional docente : um estudo das práticas colaborativas de um programa residência pedagógica em educação física / Janaína da Silva Ferreira.

-- Rio Claro, 2023

352 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Samuel de Souza Neto

1. professores formação. 2. programas de estágio. 3. prática profissional. 4. formação profissional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA TESE: O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO PERCURSO DA
PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO E O LUGAR QUE OCUPA NOS ESPAÇOS DE
PRÁTICA PROFISSIONAL**

AUTORA: JANAÍNA DA SILVA FERREIRA

ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em CIÊNCIAS DA
MOTRICIDADE, especialidade: Pedagogia da Motricidade Humana pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

Prof. Dr. JOSÉ RUBENS LIMA JARDILINO (Participação Virtual)
Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS / Universidade Federal de Ouro Preto - MG

Prof. Dr. MARCOS ROBERTO GODOI (Participação Virtual)
Departamento de Área de Base Comum (DABC) / Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato
Grosso - Cuiabá / MT

Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

Profa. Dra. PAULA MARIA FAZENDEIRO BATISTA (Participação Virtual)
Departamento de Pedagogia do Desporto / FADEUP - Faculdade de Desporto - Universidade do Porto -
Portugal

Rio Claro, 13 de janeiro de 2023

**Título alterado para: A PROFISSIONALIZAÇÃO, A FORMAÇÃO E O CONHECIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS DE UM
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro -
24-A, 1515, 13506900, Rio Claro - São Paulo
CNPJ: 48.031.918/0018-72.

Dedico este trabalho aos meus queridos pais Antonio de Souza Ferreira e Maria Helena da Silva Ferreira, que sempre semearam em mim o valor da educação.

AGRADECIMENTOS

O início e finalização deste trabalho só foi possível pelo incentivo, apoio e colaboração de diferentes pessoas e instituições que cruzaram o meu caminho formativo ao longo da minha trajetória acadêmico-profissional.

Aos meus pais agradeço por todo incentivo e apoio ao longo da minha trajetória de vida, sendo grata a cada conselho, a cada suor e luta para conseguir dar educação às filhas mesmo diante de tantas adversidades sociais e econômicas. À minha mãe agradeço o apoio incondicional dado a mim e minha filha para que eu conseguisse concluir esta tese.

À minha filha Maya, que desde o meu ventre foi companheira, compreensível em cada olhar e em cada calmaria nos momentos que a mamãe dizia que tinha que ir trabalhar. Este doutorado foi por você e por todas outras mulheres mães acadêmicas que lutam para se manter na academia.

À minha irmã e família por todo companheirismo e ajuda em todos os momentos em que precisei.

Ao meu companheiro Rodrigo, por todo incentivo, diálogo e compreensão durante este percurso.

Ao professor José Henrique por contribuir para a formação da minha base científica, pelos incentivos, orientação, diálogos e parceria acadêmica durante o mestrado e reuniões do grupo de pesquisa.

Ao professor Samuel de Souza Neto por acreditar em mim, em nosso projeto, pelas orientações, pela compreensão e parceria em muitos momentos desta minha trajetória. Sou muito grata e honrada pela bela relação que construímos ao longo destes anos.

Aos meus colegas do GPPEFE e NEPEF por todo o companheirismo, todo acolhimento, exemplos de superação, trocas, aprendizagens e amizades que construí nestes espaços tão fundamentais à minha evolução enquanto pesquisadora.

Às amigas Daniela e Jacqueline por toda amizade, acolhimento, abrigo, afeto, companheirismo e caronas nas milhares de idas e vindas à Rio Claro.

Ao Josué, pela parceria que construímos ao longo do doutoramento em busca do conhecimento, pelos diversos momentos de troca, motivação, afeto, cuidado e companheirismo.

À UERJ e ao instituto Cap UERJ, colegas do DEFA e equipe de Educação Física, pela oportunidade concedida para me dedicar integralmente à tese durante parte do percurso de doutorado.

À UNESP e ao programa de pós-graduação em ciências do movimento pela oportunidade concedida.

A todos os *professores* que cruzaram minha trajetória formativa, da escola à universidade.

Aos meus *amigos de vida*,
o meu **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

A pesquisa buscou compreender como se constitui o Conhecimento Profissional Docente (CPD) no percurso da profissionalização do ensino e da formação docente, assim como explorar e interpretar como este conhecimento se manifesta no seio de uma comunidade envolvida em um projeto do Programa Residência Pedagógica (PRP) em Educação Física. O método utilizado foi o da abordagem compreensivista e qualitativa, do tipo estudo de caso, assumindo características de estudo exploratório, interpretativo e explicativo. Como contexto de investigação recorreu-se ao espaço das práticas colaborativas do PRP de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do interior de São Paulo. A comunidade era composta por um professor orientador, três professores preceptores e 24 residentes, que se reuniram semanalmente, numa dinâmica de trabalho construtivo-colaborativo, totalizando 18 meses. A primeira etapa da pesquisa contou com a técnica da observação exploratória e pesquisa documental. A segunda fase contou com a coleta de fontes de dados tais como relatórios, casos de ensino e portfólios reflexivos, produzidos por seis residentes selecionados propositadamente. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os residentes, preceptores e orientador. A análise dos dados foi conduzida por meio da análise temática. Como resultado da primeira fase, os capítulos teóricos/conceituais 3 e 4 contribuíram na compreensão de como tem se constituído o a profissionalização docente, tanto no plano da constituição histórica do CPD, quanto nas proposições teóricas identificadas no último século para sua inserção no âmbito da formação de professores. O capítulo 5 identifica o que tem sido realizado empiricamente na área de Educação Física, no que diz respeito à relação universidade e escola e o CPD no contexto do estágio curricular supervisionado, espaço instituído e legitimado no currículo da formação inicial. O capítulo 6 contribuiu para o debate em torno das diretrizes curriculares nacionais, refletindo em específico sobre o lugar que o CPD tem ocupado nestas reformas. Já os capítulos relativos aos resultados obtidos na fase dois da pesquisa, buscaram aprofundar o CPD no espaço das práticas profissionais do PRP no curso investigado. Os capítulos 7, 8 e 9 possibilitaram a compreensão de que a dinâmica desenvolvida no PRP proporcionou tanto a mobilização de conhecimentos formais quanto de conhecimentos sobre o agir e ser profissional, ocorrendo tanto no que se refere às estruturas mentais no domínio do CPD, bem como no âmbito de interações do tipo olho-a-olho e lado-a-lado que residem nas comunidades profissionais. O grande destaque das ações desenvolvidas foi a aprendizagem reflexiva e analítica da profissão decorrente de uma parceria intergeracional, que possibilitou a “integração entre o local de trabalho e a formação docente”. Por fim, a pesquisa possibilitou afirmar a tese de que o CPD não pode ser analisado somente como um conjunto de conhecimentos qualificáveis ao ensino, mas como um conhecimento que se enraíza em um conjunto de posições e disposições que levam o professor a exercer capacidades tais como refletir, analisar, argumentar e comunicar a profissão. Por outro lado, estas capacidades só são de fato construídas a partir de uma formação enraizada na ideia de “comunidade” que age praticamente em tempo real provocando reflexões, análises e exposição pública da prática.

Palavras-chave: Formação de Professores; Conhecimento Profissional; Residência Pedagógica; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

This research sought to understand how professional teaching knowledge (CPD) is constituted in the course of professionalization of teacher training, and to explore how this knowledge is manifested in the training spaces of professional practice in Physical Education. It was designed from the dialogue with authors who discuss the professionalization of teacher training. The method used was the comprehensive and qualitative approach, of the case study type, assuming characteristics of an exploratory study and interpretive and explanatory characteristics. The space of professional practices of the pedagogical residency program from a degree course in physical education at a public university in the interior of São Paulo was the investigation context. Six resident students, two preceptor professors from the school and a professor from the university participated in the research. Data were collected from public documents that guide the training practices of the investigated context and personal documents produced within the scope of the program, such as reports, teaching cases and reflective portfolios. In addition, semi-structured interviews were conducted with all participants. The studies provided by theoretical chapters 3, 4 and 5 contributed to the understanding of how the field of teacher training has been constituted, both in terms of theoretical propositions and what has been empirically carried out in the area of Physical Education in the context of practicum practices. Empirical studies sought to deepen these elements in the space of PRP professional practices. Chapter 6 contributed to the debate around curricular guidelines for teacher training, reflecting specifically on the place that CPD has occupied in these reforms. The set of chapters 7, 8 and 9 made it possible to understand that the constructive-collaborative dynamics developed in the PRP provided both the mobilization of formal knowledge and the development of knowledge about acting and being professional, occurring both in terms of content, of which refers to the mental structures in the domain of CPD, as well as within the eye-to-eye and side-by-side interactions that reside in professional communities. The highlight of the actions developed by the dynamic was the reflective and analytical learning of the profession resulting from an intergenerational partnership, which made possible the “integration between the workplace and teacher training”. Finally, the research made it possible to affirm the thesis that the CPD cannot be analyzed only as a set of knowledge that qualifies for teaching, but as a knowledge that is rooted in a set of positions and dispositions that lead the teacher to exercise capacities such as reflect, analyze, argue and communicate the profession. On the other hand, these capabilities are only possible to be developed from a professional training rooted in the idea of “community” that acts practically in real time, provoking reflections, analyzes and public exposure of the practice.

Keywords: Teacher Training; Professional Knowledge; Induction Practices; Practicum.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. CARACTERÍSTICAS DE UM ESTUDO DE CASO SEGUNDO STAKE E MERRIAM	29
QUADRO 2. PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO	32
QUADRO 3. DINÂMICA CONSTRUTIVO-COLABORATIVA NA COMUNIDADE	34
QUADRO 4. TEMAS E SUBTEMAS QUE EMERGIRAM DA ANÁLISE TEMÁTICA DO CONTEÚDO	49
QUADRO 5. CARACTERÍSTICAS DAS IDADES DO ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	66
QUADRO 6. CARACTERÍSTICAS DOS PARADIGMAS INVESTIGATIVOS SOBRE O ENSINO.....	81
QUADRO 7. AGREGADORES E FATORES DE DISTINÇÃO DO CPD	86
QUADRO 8. COMPETÊNCIAS VOLTADAS À BNCC PRESENTES NAS DIMENSÕES PROPOSTAS PELA DCN DE 2019.....	167
QUADRO 9. FASES DO ESTÁGIO E CONTEÚDOS PROPOSTOS	184
QUADRO 10. CARACTERÍSTICAS DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CASO INVESTIGADO.....	188
QUADRO 11. DINÂMICA CONSTRUTIVO-COLABORATIVA NA COMUNIDADE	191
QUADRO 12. ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E PROFISSIONAIS POR ETAPA ...	192
QUADRO 13. DISPOSITIVOS FORMATIVOS E COMPONENTES DO CPD.....	219

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. FONTES DOCUMENTAIS INICIALMENTE COLETADAS PARA O ESTUDO	37
TABELA 2. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	35
TABELA 3. PERFIL DOS PARTICIPANTES NO MOMENTO DA ENTREVISTA.....	42
TABELA 4. FASES DA ANÁLISE TEMÁTICA.....	44
TABELA 5. EQUAÇÕES UTILIZADAS NAS BUSCAS.....	110
TABELA 6. CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS A PARTIR DO PERIÓDICO DE PUBLICAÇÃO, ANO E QUALIS.....	113
TABELA 7. NÚMERO DE ARTIGOS POR ITEM AVALIADO.....	115
TABELA 8. FONTES DOCUMENTAIS DO ESTUDO	140
TABELA 9. COMPARATIVO ENTRE AS CIDADES DE RIO CLARO, SÃO PAULO E RIO DE JANEIRO EM RELAÇÃO AOS DADOS EDUCACIONAIS DO ÚLTIMO SENSO.....	177

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1. MATRIZ CONCEITUAL PARA A CONSTRUÇÃO DAS PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS	40
FIGURA 2. PROCESSO METODOLÓGICO PARA VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA	41
FIGURA 3. HIERARQUIA DE CÓDIGOS QUE EMERGIRAM DA ANÁLISE TEMÁTICA DOS DOCUMENTOS	47
FIGURA 4. PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS.....	50
FIGURA 5. MODELO DE AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICOS.....	88
FIGURA 6. MODELO PCA NO NÍVEL INDIVIDUAL E COMUNITÁRIO	89
FIGURA 7. A RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA SEGUNDO TARDIF.....	92
FIGURA 8. TRIÂNGULO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL DE NÓVOA E SOCIOPROFISSIONAL DE SARTI.....	97
FIGURA 9. PONTOS CHAVES A SEREM CONSIDERADOS NA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL	101
FIGURA 10. FLUXOGRAMA DOS RESULTADOS ENCONTRADOS NA BUSCA E SELEÇÃO DOS ARTIGOS	112
FIGURA 11. DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO	113
FIGURA 12. ANÁLISE DE CLUSTER DAS 20 PALAVRAS MAIS FREQUENTES NOS ARTIGOS	116
FIGURA 13. POLÍTICAS ESTATAIS: ENTRE O NEW PUBLIC MANAGEMENT (NOVA GESTÃO PÚBLICA) E A PROFISSIONALIZAÇÃO	134
FIGURA 14. FONTES DE AQUISIÇÃO DOS CONHECIMENTOS EVIDENCIADAS PELOS RESIDENTES	207

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPD - CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

ECS - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

EF - EDUCAÇÃO FÍSICA

PCK - CONHCEIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PRP - PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO MESQUITA FILHO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
A trajetória da pesquisadora e a escolha do tema de pesquisa.....	14
SEÇÃO I – DESIGN DO ESTUDO.....	19
CAPÍTULO I – DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	21
1.1 O problema	21
1.2 Objetivos.....	26
1.2.1 Objetivo geral	26
1.2.2 Objetivos específicos	26
CAPÍTULO II: METODOLOGIA.....	27
2.1 Quadro de referência metodológica.....	27
2.1.1 O método da sociologia compreensiva	27
2.1.2 Uma pesquisa qualitativa	28
2.2 O estudo de caso como modalidade de pesquisa	29
2.2.1 Caracterização do caso.....	31
2.2.2 Protocolo de investigação do caso.....	31
2.2.3 contexto e participantes	33
2.3 Procedimentos e técnicas de coleta dos dados	36
2.4.1 A observação exploratória.....	36
2.3.1 Revisão e análise da literatura	37
2.3.2 Coleta dos documentos públicos que regem as práticas formativas do caso investigado	37
2.3.3 Coleta de documentos pessoais produzidos pelos residentes no âmbito do PRP	38
2.3.4 Entrevistas	39
2.5 Aspectos éticos	43
2.6 Fatores que limitaram a coleta dos dados	43
2.5 Procedimentos e técnicas de análise dos dados	44
2.5.1 Primeiro momento de análise: os documentos públicos	45
2.5.2 Segundo momento de análise: os documentos produzidos pelos residentes.....	47
2.5.3 terceiro momento de análise: entrevistas e a triangulação dos dados	48
2.7 Quadro de coerência do estudo.....	50

SEÇÃO II – ESTUDOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS: PROFISSIONALIZAÇÃO, CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL E DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA52

CAPÍTULO III - O PERCURSO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: MODELOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES54

3.1 Introdução.....	54
3.2 Da vocação à profissão: marcos históricos do ensino e suas implicações à formação docente no brasil.....	54
3.2.1 A idade da vocação e a cultura da docência como dom	55
3.2.2 A idade do ofício e a cultura dos conteúdos e técnicas de ensino	57
3.2.3 A idade da profissão e a cultura profissional docente	62
3.3 Impasses e desafios à profissionalização da formação docente no brasil.....	67
3.3.1 A crise do profissionalismo e da profissionalização docente.....	68
3.3.2 O paradoxo da autonomia docente e o profissionalismo ideológico	69
3.3.3 O paradoxo da formação docente: as contradições entre os problemas do ensino e o papel da universidade.....	72
3.4 Considerações sobre o capítulo: por um modelo profissional na formação de professores	75

CAPÍTULO IV: O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA TRAJETÓRIA DAS PESQUISAS: CONCEITOS E POSSIBILIDADES77

4.1 Introdução.....	77
4.2 O que é ensinar? de uma perspectiva comportamentalista ao conhecimento profissional docente como cerne da profissão.....	77
4.3 Mas afinal, o que é e como se constitui o CPD?	85
4.4 Lentes teóricas de investigação do CPD	87
4.4.1 A base de conhecimentos e a racionalidade que envolve o CPD	87
4.4 Novas configurações para a inserção do CPD na formação docente.....	95
4.4.1 A configuração de um terceiro espaço e o modelo de alternância na formação	95
4.4.2 A epistemologia da prática como locus de investigação e construção do CPD	100
4.5 Considerações sobre o capítulo	106

CAPÍTULO V - A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA E O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EF: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA108

5.1 Introdução.....	108
5.2 Procedimentos metodológicos.....	110
4.3 Resultados.....	111

5.4 Discussão	118
5.4.1 A organização do ECS e a parceria entre universidade e escola	118
5.4.2 Estratégias pedagógicas de inserção do CPD no ECS.....	121
5.5 Considerações sobre o capítulo	123
CAPÍTULO VI - O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA TRAJETÓRIA DAS REFORMAS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	125
6.1 Introdução.....	125
6.2 O debate entre as diretrizes curriculares nacionais e a questão da competência profissional.....	130
6.4 O lugar da prática profissional nas reformas curriculares	141
6.5 Concepções sobre o CPD nas reformas curriculares	153
6.6 Considerações finais: novas rotas profissionais para o currículo da formação inicial de professores	170
SEÇÃO III – COMPREENSÕES SOBRE O CPD NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO DE CASO	174
CAPÍTULO VII – AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNESP/RC: CONTEXTO, CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE OS ESPAÇOS FORMATIVOS NO CAMPO DO ECS E DO PRP	176
7.1 Introdução.....	176
7.2 As práticas profissionais no campus UNESP/RC: contexto e concepções formativas	177
7.2.1 A prática como lugar de formação na licenciatura	177
7.2.2 As práticas profissionais do curso de educação física da UNESP/RC: os espaços do ECS e do PRP em questão	183
7.3 O PRP da EF da UNESP/ RC: proposta pedagógica, organização, e dinâmica desenvolvida.....	188
7.4 Percepção dos participantes em relação à dinâmica construtivo-colaborativa realizada	193
7.5 Algumas conclusões sobre a prática de ECS e PRP no contexto investigado	198
CAPÍTULO VIII - O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS RESIDENTES NO SEIO DAS PRÁTICAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	200
8.1 Introdução.....	200
8.2 Os conhecimentos desenvolvidos pelos residentes	202
8.3 Fontes de aquisição do cpd dos residentes.....	207
8.4 A base de conhecimentos e a aprendizagem docente: o que os resultados revelam em termos de CPD?.....	212

8.5 Algumas conclusões sobre a base de conhecimentos e a construção do CPD no espaço do PRP investigado	214
CAPÍTULO IX – A DINÂMICA CONSTRUTIVO-COLABORATIVA DESENVOLVIDA NO SEIO DA COMUNIDADE DO PRP: ações e contributos ao desenvolvimento do conhecimento profissional docente.....	216
9.1 Introdução.....	216
9.2 Os dispositivos formativos como estratégia de desenvolvimento do CPD.....	218
9.3 Contribuição da dinâmica construtivo-colaborativa para o desenvolvimento do CPD	223
9.4 A dinâmica construtivo-colaborativa e a construção do CPD: elementos para se pensar a formação de professores	227
9.5 Algumas conclusões sobre o estudo de caso realizado	230
SEÇÃO IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	232
CAPÍTULO X - A TÍTULO DE CONCLUSÃO: O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA FIRMAR E AFIRMAR A PROFISSÃO	233
10.1 Evidências sobre o CPD a partir dos estudos teóricos	233
10.2 A investigação do CPD nos espaços de prática profissional do PRP: desafios e possibilidades para desenvolver a formação inicial de professores	235
10.3 Elementos para se pensar a formação docente: como firmar e afirmar o CPD na formação de professores	238
10.4 A título de recomendação: as práticas profissionais no âmbito do PRP e ECS em Educação Física: por um lugar entre dois na formação.....	242
REFERÊNCIAS.....	246
APÊNDICES	263
ANEXOS	332

APRESENTAÇÃO

A trajetória da pesquisadora e a escolha do tema de pesquisa

Esta tese buscou aprofundar a profissionalização da formação de professores mediante a investigação do Conhecimento Profissional Docente (CPD) no percurso da docência como profissão, assim como quais as possibilidades e/ou desafios pedagógicos e curriculares para a sua construção na formação inicial de professores. Para tal, além da investigação teórica sobre o tema, investiga-se o caso específico do Programa Residência Pedagógica (PRP) localizado no curso de licenciatura em Educação Física (EF) de uma universidade pública do interior de São Paulo.

A pesquisa se enquadra na área 'formação de professores', na linha 'formação, profissão e campo de trabalho, área de concentração 'atividade física, saúde e educação', existente no programa de pós-graduação em ciências da motricidade da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP), que em 2020 foi modificado para programa de pós-graduação em ciências do movimento.

Mas, antes de adentrarmos nos pormenores científicos deste trabalho, e mesmo antes de apresentar a introdução que caracteriza mais profundamente o problema de pesquisa e os objetivos, julga-se importante apresentar inicialmente, em primeira pessoa, as motivações, inquietações e trajetória acadêmica/profissional que culminaram na escolha do tema de pesquisa. Pois, entendendo que esta pesquisa vai ao encontro da afirmação de que o “conflito percebido na experiência prática, inclusive pessoal, pode se configurar num problema de investigação” (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p.33), torna-se importante apresentar ao leitor uma breve síntese do percurso que motivou o estudo.

A escolha por estudar o CPD e a profissionalização da formação no doutorado foi motivada tanto por experiências acadêmicas quanto experiências profissionais vividas ao longo de 13 anos de docência. O interesse pela linha de estudo 'formação de professores' começa a ganhar contornos durante meu percurso acadêmico no mestrado em Educação, entre os anos de 2010 e 2012, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), juntamente com o Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte (GPPEFE/ UFRRJ), espaço de grande crescimento profissional. Na pesquisa de mestrado busquei investigar as práticas de formação continuada, com o objetivo analisar as necessidades formativas a partir da

identificação das áreas e competências relativas ao ensino melhor desenvolvidas na percepção dos professores de Educação Física. Considero este momento da minha trajetória acadêmica como marco da minha identidade enquanto pesquisadora, pois me possibilitou ampliar o olhar sobre as práticas de formação e sobre o trabalho dos professores. Além disso, contribuiu significativamente para a minha atuação docente, me aproximando da realidade educacional, abrindo caminho para entender melhor os anseios, o pensamento e as dificuldades de nós professores, permitindo um aprofundamento teórico sobre as concepções, mecanismos, políticas e práticas de formação docente.

Em conjunto com estas experiências acadêmicas, carrego ainda experiências de uma professora da educação básica, atuante por 13 anos em escolas públicas do Rio de Janeiro, instituições em que pude, em diferentes momentos, transpor meus conhecimentos teóricos para o campo da prática profissional, elucidando ainda mais a necessidade de se pensar a formação.

Em 2015, adentro ao ensino universitário como professora da UERJ, ministrando aulas tanto na Educação Básica no Instituto de Aplicação (CAp UERJ), quanto ministrando as disciplinas 'Prática em Educação Física Escolar I' e 'Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar I' para o curso de licenciatura. Desde então, para além das aulas ministradas aos escolares, atuo no campo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) tanto como professora preceptora (PP), na escola, quanto professora orientadora¹ (PO), no instituto de Educação Física da universidade.

Neste contexto atípico, em que ao mesmo tempo sou preceptora e orientadora, tive a oportunidade de perceber melhor as relações que habitam o cenário das práticas de ensino no que diz respeito ao conhecimento acadêmico e o CPD. Pude verificar, empiricamente, possibilidades de integração entre a universidade e a escola, mas, acima de tudo descompassos nessa relação que interferiam significativamente o desenvolvimento efetivo das práticas de ensino.

As vivências proporcionadas nos últimos anos neste contexto, em conjunto com as experiências acadêmicas, afloravam cada vez mais minhas inquietações com as práticas de ECS, mediante os vieses percebidos, que condicionavam a eficiência da

¹ Neste trabalho adotaremos a nomenclatura utilizada no programa residência pedagógica (PRP): 'professor preceptor' (PP) para se referir ao professor (a) que recebe e orienta estagiários no contexto da escola; e 'professor orientador' (PO) para se referir ao professor (a) da universidade responsável por orientar as práticas de estágio curricular supervisionado (ECS)

formação nestes espaços. Este histórico profissional e acadêmico me motivou a buscar aprofundar mais os estudos sobre a formação docente, e sob este anseio, em julho de 2016, ingresso no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (NEPEF) da UNESP, campus Rio Claro. Neste grupo, ao me apropriar de fundamentações teóricas e estudos que abordavam o campo da profissão docente, pude olhar a formação e o espaço das práticas de ensino a partir de pressupostos teóricos mais críticos e expressivos no campo da teoria da profissionalização.

De posse destes conhecimentos, me vi cada vez mais diante do desafio de investigar a formação, na intenção de encontrar elementos que favorecessem a articulação necessária entre a universidade e a escola. A literatura aponta diferentes elementos para esta articulação. Um deles, seria proporcionar uma formação docente que valorizasse o CPD no currículo e nas práticas de ensino (NÓVOA, 2017; 2019; SARTI, 2013; ZEICHNER, 2010; ROLDÃO, 2007). Para tal, o desenvolvimento de parcerias entre universidade-escola; a valorização dos professores de profissão; a constituição de espaços híbridos de formação, seriam necessários (ZEICHNER, 2010).

Imbuída por estes estudos, ingresso no doutorado em dezembro de 2016, com um projeto inicial que pretendia investigar a profissionalização no espaço das práticas de ECS na Licenciatura em EF. Para tal, decidi, mediante pesquisas anteriores realizadas neste contexto, recorrer ao espaço das práticas de ECS da UNESP, campus Rio Claro para investigar o tema. Pesquisas realizadas neste contexto identificaram elementos significativos nas práticas de ECS. De acordo com os estudos, o ECS da EF demonstrava indicativos de uma concepção de formação alicerçada nos princípios da profissionalização do ensino e da epistemologia da prática profissional docente, favorecendo a construção do CPD. Os estudos apontaram especificidades nesta instituição em relação aos agentes envolvidos no ECS; a existência de dispositivos formativos; a valorização do contexto escolar como ambiente propulsor do conhecimento pedagógico; a formação reflexiva (ANANIAS, 2016; SOUZA NETO; BENITES, 2013; BENITES, 2012).

No segundo semestre de 2017 inicio meu olhar sobre o ECS nesta instituição, ainda de forma experimental, participando de momentos importantes como aulas na universidade e eventos no campo específico do ECS. Neste interim, vou aprofundando minhas leituras e passo a me instigar, dentro do modelo teórico da profissionalização, pelos aspectos intrínsecos à profissão docente (GAUTHIER, RAMALHO; NUNES,

2004), que dizem respeito principalmente aos elementos que levam à construção e legitimação CPD, tido na literatura como cerne da profissionalização, mas ainda carente de investigações que o compreendam e tragam contribuições à sua inserção na formação (GATTI, 2019; ALMEIDA et. al, 2019). Desta forma, em 2018, decido modificar o projeto de pesquisa e passo a me interessar por questionamentos ainda recorrentes na literatura, tais como: O que é a profissionalização no âmbito da formação inicial de professores? O que é o CPD? Como inseri-lo na formação?

Neste ínterim, também em 2018 inicia-se nas universidades o Programa Residência Pedagógica (PRP), como política de valorização docente, que possui dentre outros objetivos, preencher as lacunas formativas deixadas no ECS (BRASIL, 2018). A UNESP, campus Rio Claro resolve aderir ao programa e no segundo semestre de 2018, o PRP se inicia no curso de EF. Interessada em saber como acontecia o funcionamento do programa, já que este espaço fora organizado nos mesmos moldes do ECS do curso, tendo como coordenador o mesmo professor de ECS, começo a frequentar as reuniões do programa. A partir de observações exploratórias percebo que aquele espaço poderia trazer grandes contribuições ao estudo do CPD (devido às suas especificidades organizacionais e formativas). Ainda, tendo em vista o fato de que as práticas do PRP/EF da UNESP/RC possuírem os mesmos moldes do ECS do curso, o estudo também poderia possibilitar manter o olhar atento sobre os estágios, ao estabelecer ponderações acerca destes dois contextos distintos, porém, de estreitas e complexas relações (SARTI, 2020).

É diante desta trajetória e das lacunas investigativas encontradas no contexto das práticas profissionais no ECS e no PRP que este estudo se constituiu. Desta forma, buscando aprofundar o CPD nos caminhos da profissionalização docente, a pesquisa se dividiu em dois momentos de compreensão:

1) na primeira fase, a pesquisa assume característica teórico-analítica, visando aprofundar a profissionalização docente na literatura ao analisar a trajetória sócio-histórica da docência como profissão em termos de CPD e formação profissional. Além disso, procurou-se também nessa fase compreender os aspectos do CPD na legislação, a partir da análise de documentos que tem regido nos últimos anos a formação inicial de professores. Acrescenta-se nesta análise um estudo sistemático que procurou entender como o CPD tem sido abordado nas pesquisas sobre o ECS em Educação Física, entendido como o espaço que temos instituído no currículo para se formar os professores em formação no espaço da prática profissional;

2) Na segunda fase, buscou-se compreender como o CPD se constrói na formação inicial de professores. Para tal, recorreu-se a um estudo de caso no âmbito do Programa Residência Pedagógica em Educação Física, entendido como política formativa estabelecida nos últimos anos que tem por objetivo aprimorar a formação para a prática profissional docente. Assim, buscou-se identificar as características, conhecimentos, dispositivos e práticas capazes de gerar CPD na formação inicial de professores a partir das práticas realizadas neste contexto.

As seções a seguir pretendem apresentar a totalidade do que foi a compreensão do CPD nestas duas fases de investigação.

SEÇÃO I – DESIGN DO ESTUDO

Escólio

Esta seção busca apresentar e definir claramente o tema investigado, esclarecendo o leitor sobre os limites, fronteiras e escopo do estudo em questão. Embasada na estrutura teórica inerente ao fenômeno da profissionalização do ensino, a seção empreende uma delimitação teórica, introduzindo a problemática subjacente ao objeto de pesquisa no contexto da formação inicial docente. Subsidiado por este referencial teórico, estabelecem-se de forma circunscrita o problema, os objetivos a serem explorados e delinea-se a abordagem metodológica que foi empregada. Em síntese, os capítulos desta seção efetuam a sistematização, delimitação e pormenorização da questão, do método e dos procedimentos de coleta e análise adotados para a pesquisa.

CAPÍTULO I – DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

1.1 O problema

No Brasil, desde o final do século XX, a formação de professores tem sobressaído no âmbito das problemáticas educacionais, a partir de dois marcos históricos importantes: o primeiro, trata das transformações no campo da epistemologia do conhecimento científico, que no final da década de 80 influencia a pesquisa educacional; o segundo, se refere aos movimentos políticos, sociais e profissionais, também desta época, que influenciaram e ainda influenciam sobremaneira as políticas educacionais em diferentes países ocidentais, inclusive o Brasil (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; CYRINO, 2016; DINIZ PEREIRA, 2013; TARDIF, 2013; BENITES, 2012).

Dentre os movimentos profissionais, destaca-se o movimento de profissionalização do ensino (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019; TARDIF, 2014), iniciado nos EUA pelo *The Holmes Group* (1986), e que inaugura um novo olhar sobre a profissão docente. A teoria da profissionalização inaugura um novo modelo teórico de análise da profissão docente, que vai além da sociologia clássica das profissões, focada nos traços ou no processo histórico linear que leva uma ocupação ao status de profissão, passando a considerar a condição sócio-histórica que influencia a constituição das profissões. Condição essa, demarcada por fatores conjunturais, de posições e forças sociais que interferem nos modos de agir e ser profissional (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004).

Nesse sentido, no contexto da formação de professores, o movimento pela profissionalização,

representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que **implica sair do “paradigma dominante” baseado na racionalidade técnica**, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, **para se procurar “um paradigma emergente”, ou da “profissionalização”**, no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade. Os saberes não são regras pré-estabelecidas para sua execução, e sim referências para a ação consciente sob determinados princípios éticos. (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004, p. 50-51, grifo nosso)

Nesse entendimento, além da luta por elementos extrínsecos à profissão (melhores condições de trabalho, reconhecimento social etc.), a profissionalização também busca,

legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinado saber distintivo: a **afirmação de um conhecimento profissional específico, corporizado, e, por sua vez, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função**, reconhecimento que constituiu um dos grandes passos, no início do século XX em particular, para o reconhecimento social dos docentes enquanto grupo profissional. (ROLDÃO, 2007, p. 96, grifo nosso)

De acordo com os objetivos da profissionalização a docência só se legitimaria de fato como profissão a partir do reconhecimento de que a atividade docente requer antes de tudo a mobilização de uma base de conhecimentos².

Sob este anseio, durante quase 40 anos do movimento, são diversas as pesquisas que buscam revelar e inserir esta base na formação de professores (TARDIF, 2013; 2014; PIMENTA, 1999, SHULMAN; 1987). No contexto brasileiro, ao consultar o banco de teses e dissertações da capes é possível encontrar mais três mil trabalhos envolvendo a base de conhecimentos e a formação de professores. Sua maioria, partindo das categorias de conhecimentos/saberes de Shulman (1987) e Tardif (2014) têm revelado uma espécie de espectro de conhecimentos/saberes presentes na ação docente, em diferentes áreas. No entanto, quando se trata de compreender como esta base é transformada em CPD, ainda são grandes os desafios no campo da pesquisa.

O CPD é o conhecimento específico da atividade docente. É ele o responsável por mobilizar e transpor outros diferentes conhecimentos às situações de ensino, a fim de se obter sucesso em uma atividade profissional (PONTE; OLIVEIRA; 2002). Possui caráter prático, pedagógico, advindo das experiências e interações socioprofissionais e que se estabelecem na vida profissional, também denominada de cultura profissional (NÚÑEZ-MOSCOSO, 2021). Para Nóvoa (2017;2022), o CPD é uma espécie de terceiro gênero do conhecimento para a profissão docente. Diferente do conhecimento pedagógico e disciplinar, o CPD é inerente à ação se define na profissão por meio da dinâmica de partilha e de co-construção.

Nesse sentido, nos caminhos de investigação do CPD é possível constatar que,

Os conhecimentos dos professores não são saberes teóricos; são conhecimentos enraizados no trabalho e em suas experiências como professores. (...) os conhecimentos dos professores parecem em grande parte determinados pelo contexto das interações com os alunos. (...) para os professores, seus conhecimentos estão profundamente ancorados em sua

² Segundo Shulman (2004, p. 200) esta base refere-se a "um agregado codificável e codificado de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva - e também um meio de representá-lo e de comunicá-lo". O termo surgiu no início dos anos de 1980 nos EUA sob o termo "knowledge base", como campo de estudo que possui como finalidade identificar um repertório de conhecimentos do ensino que serviriam para a elaboração de programas de formação de professores.

experiência de vida no trabalho (...) os conhecimentos dos professores parecem também profundamente marcados pelo contexto socioeducacional e institucional no qual hoje exercem sua profissão. (...) os conhecimentos dos professores são saberes em debate. (TARDIF, 2013, p. 569)

Estas características têm sido importantes descobertas no entendimento do que caracteriza o CPD. No entanto, considera-se que ainda há a necessidade de investigar o processo de constituição deste conhecimento, a fim de reconhecê-lo e legitimá-lo na formação dos professores. Estudos recentes (GATTI, 2019; ALMEIDA et. al, 2019; NÓVOA, 2017; 2019) apontam a necessidade de investigações que compreendam a fundo o CPD, e que contribuam com elementos que possibilitem ressignificar seu lugar na formação de professores, e a pensar em modelos emergentes de formação. Estas investigações devem procurar responder questões ainda sem uma resposta concreta, que dizem respeito à “quais práticas formativas são capazes de formar professores profissionais? Que tipo de atividades formativas têm potencial para favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais?” (GATTI, et. al, 2019, p. 195).

Assim, percebe-se que a investigação envolvendo o CPD ainda se faz presente como uma grande problemática investigativa. Esta problemática, por sua vez, tem contribuído para uma certa inércia no contexto das práticas formativas. Se por um lado, o movimento de profissionalização possibilitou a universalização do ensino por meio do reconhecimento do conhecimento acadêmico (este, já bem legitimado na base de ensino), por outro, o trabalho docente e os conhecimentos produzidos neste ambiente estão ainda subjugados do espaço formativo, cedendo lugar a uma excessiva academização (BOURDONCLE, 2000; FORMOSINHO, 2009).

No caminho contrário desta excessiva academização, o ECS aparece na literatura como grande potencializador da aproximação entre universidade e escola e locus central de inserção do CPD no âmbito da formação inicial. Nos últimos anos, para além deste componente curricular, políticas de valorização à docência têm sido implementadas no Brasil, visando proporcionar maior parceria entre universidade e escola e a relação “teoria e prática” na formação inicial (SILVEIRA; MARINHO, 2020). A literatura aponta que projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) têm sido de grande importância e contribuição na vivência e aprendizagem do trabalho docente. Atualmente, o que temos de mais concreto nas análises destes programas é a reflexão

por eles proporcionadas quando se pensa em ações curriculares de parceria entre universidade e escola; saberes produzidos; contribuições de algumas práticas pedagógicas.

É nítido tanto na literatura quanto nas discussões e apresentações em congressos que estes programas têm oportunizado vivências significativas aos estudantes, mediante organização e estratégias pedagógicas capazes de proporcionar maior integração entre a universidade e a escola, aumentando assim as condições para a construção e exercício do CPD. Em contrapartida, passados alguns anos de seu desenvolvimento, questiona-se atualmente o valor e contribuição destes programas para o campo das políticas curriculares de formação de professores (PIMENTA, 2020; SARTI, 2020), pois embora seja consensual a sua importância para o estabelecimento de parcerias, valorização dos formadores e da prática como locus formativo, o âmbito do ECS, espaço curricular formal da formação, parece não caminhar ao encontro destas novas propostas (GATTI, et. al, 2019; PIMENTA; LIMA, 2019; SARTI, 2020).

Entende-se que estas iniciativas ao passo que contribuem para significativas vivências no ambiente profissional, também tem acarretado incongruências para o campo do currículo formal, pois se sabe que as políticas governamentais no Brasil sempre seguiram uma trajetória de descontinuidade (SAVIANI, 2007), ocasionando constantes descompassos e impedindo avanços curriculares e das práticas de formação. No caso do PRP, política de indução que trata exclusivamente de proporcionar a vivência profissional por meio de estágio e imersão na escola, provoca algumas inquietações ainda carentes de respostas: e se o governo acabar com este programa? Como e o que fica para a formação de professores? Que contribuições este programa trouxe ou pode trazer ao currículo formal da licenciatura? Isto gera novos debates sobre o que se propõe a nível de políticas, o que é feito, e as consequências deste processo no currículo formal da formação inicial.

É sabido que a Educação Física, nossa área de investigação, também se insere nesses espaços de discussão. Marcon, Graça e Nascimento (2011) ao investigarem a base de conhecimentos para o ensino de Educação Física, apontam a necessidade de investigações que se aproximem das práticas dos professores e do cotidiano do seu trabalho, com o intuito de analisar os processos de desenvolvimento e mobilização dos conhecimentos profissionais, a fim de inseri-los na formação.

Partindo desta necessidade, na área pedagógica da EF tem aumentado nos últimos anos pesquisas interessadas nos saberes produzidos no âmbito da prática profissional. Nesse sentido, o ECS, principal responsável pela inserção do futuro professor no campo de trabalho, tem se tornado cerne destas investigações. No bojo dos estudos, encontra-se a problemática em torno das dificuldades para a sua efetiva realização (SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018; ISSE; MOLINA NETO, 2016).

As principais críticas recaem no problema de que embora a carga horária de ECS tenha aumentado de forma substancial com as últimas resoluções (BRASIL, 2002; 2015), sua prática demonstra ainda um vazio pedagógico e organizacional, incapazes de gerar novos significados na relação entre conhecimento acadêmico e CPD na formação inicial. No entanto, por outro lado, os programas atuais de indução à docência, quando bem organizados, têm trazido significativos resultados.

Toda esta problemática relatada nos permite identificar duas lacunas investigativas: de um lado, a necessidade de investigar o que constitui o CPD e como ele se manifesta e pode ser desenvolvido na formação. E, do outro lado, porém totalmente imbricado à primeira lacuna, a necessidade de estabelecer ponderações acerca dos espaços de prática profissional no contexto do PRP e do ECS, na tentativa de propor elementos que contribuam para se pensar o CPD no currículo formal da formação inicial de professores. Em nosso estudo, nos concentraremos em investigar esta primeira lacuna, mas sem deixar de estar com olhar atento à segunda problemática, a fim de contribuir com algumas ponderações sobre esta discussão entre ECS e PRP. Ao propor compreender o CPD no espaço do PRP, o estudo possibilita a discussão sobre como este conhecimento se manifesta nas práticas profissionais, e como poderia ser inserido no currículo formal da formação, em termos de significados, desenvolvimento, organização e práticas pedagógicas de indução profissional.

Nesse sentido, a problemática apresentada se materializa na seguinte questão estudo: ***como se constitui o CPD no percurso da profissionalização docente e como ele se manifesta e se constrói nos espaços de prática profissional docente?***

Assim, espera-se que a pesquisa realizada possa contribuir com respostas concretas à discussão e implementação de novos modos de se conceber e praticar a docência, que tenham como base a inserção do CPD nos espaços de formação profissional.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como se constitui o CPD no percurso da profissionalização do ensino e da formação docente, assim como explorar e interpretar como este conhecimento se manifesta no seio de uma comunidade envolvida em um projeto do Programa Residência Pedagógica em Educação Física.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar como o CPD se constitui na trajetória da constituição da docência como profissão.
- (b) Analisar e apontar os desafios e possibilidades no campo das investigações sobre o CPD no espaço da formação docente.
- (c) Identificar e analisar o lugar que o CPD tem ocupado nas pesquisas sobre a prática profissional no contexto da EF.
- (d) Analisar o lugar que o CPD ocupa nas reformas curriculares para os cursos de formação inicial de professores.
- (e) Identificar e analisar a construção do CPD no seio da comunidade do PRP em EF.
- (f) Identificar e analisar nas ações realizadas no PRP, aspectos que favoreçam a construção e inserção do CPD na formação inicial.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

2.1 Quadro de referência metodológica

2.1.1 O método da sociologia compreensiva

No campo das ciências sociais e educacionais, uma das orientações para gerar a confiabilidade necessária à pesquisa é a de que os procedimentos metodológicos adotados estejam em consonância com o paradigma científico que orienta os processos de aquisição do conhecimento. Segundo Gil (2008), nas ciências sociais a teoria desempenha importante papel nas escolhas metodológicas da pesquisa e na forma de compreensão do fenômeno investigado.

Esta pesquisa tem como quadro de referência metodológica o paradigma teórico-científico da **sociologia compreensiva** (WEBER, 1965; 1974). Na tradição da sociologia compreensiva, a subjetividade se faz presente e a pesquisa é realizada mediante um modelo de análise que possibilite o aprofundamento de contextos e experiências no âmbito das relações sociais, na tentativa de interpretar e explicar seus significados subjetivos (GIL, 2008; GOLDEMBERG, 1998). Como método, o compreensivismo busca interpretar e explicar os fenômenos sociais a partir da análise das relações e formas sociais estabelecidas no campo (MORAES; MAESTRO FILHO; DIAS, 2003).

A sociologia compreensiva, que tem como precursor Max Weber (1965; 1974) é um marco significativo nas análises sociais sobre as relações de poder existentes entre Estado e diferentes sistemas reguladores. Ao trazer a característica histórico-cultural, auxilia no desvelar das intenções subjetivas por trás das relações estabelecidas entre atores sociais e sistemas. Para este estudo, o modelo compreensivista adentra na metodologia como uma forma de investigar a profissão docente a partir de uma dimensão sócio-histórica da ação social, fundamental para entender as relações que se estabelecem no percurso da profissionalização, que influenciam de maneira subjetiva e objetiva na cultura profissional docente e na aprendizagem que se faz presente no contexto da formação. Entende-se que o contexto histórico, social e político que perpassam o campo da profissão docente estabelecem uma interdependência direta no entendimento do que seja o CPD e sua inserção na formação docente.

É importante ressaltar que não se trata de um estudo essencialmente focado em analisar a formação de professores por meio das categorias de Weber, mas, a partir do método, tentar compreender, avaliar e explicar a realidade com base em um modelo de referência, neste caso a profissionalização docente. Segundo Minayo et. al (2006), estudos que se utilizam do compreensivismo,

parte de investigação empírica que permita confrontar os dados da realidade com o modelo (tipo-ideal). Seus dados devem sempre derivar do modo de vida, das relações e das representações dos atores. A avaliação orienta-se para captação e compreensão dos vários e diferentes significados dos sujeitos sobre os processos que estão vivendo, bem como apoia-se na crença de que os atores envolvidos em intervenções sociais são capazes de descrever, explicar e justificar suas ações e relações com argumentos afetivos, tradicionais e racionais. (MINAYO, et. al, 2006, p. 75)

Nesse sentido, este estudo buscou compreender e explicar em que medida as condições sócio-históricas que se estabelecem no contexto das práticas profissionais influenciam no processo de legitimação e desenvolvimento do CPD no âmbito da formação inicial. Ao longo do trabalho serão abordadas análises teóricas e empíricas, que ancoradas nesta perspectiva tentam identificar e evidenciar traços marcantes desta legitimação no percurso da constituição da docência como profissão e nas práticas profissionais desenvolvidas no âmbito de uma formação específica, o PRP.

2.1.2 Uma pesquisa qualitativa

Com base no método apresentado, o estudo assume os pressupostos da **pesquisa qualitativa** (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016). A abordagem qualitativa no estudo pretende gerar significados às subjetividades presentes no contexto das relações, por meio de um sistemático processo de análise e compreensão interpretativa do fenômeno estudado. Possui como objetivo aprofundar um fenômeno complexo, como os seus processos de organização e relações não estruturadas.

A abordagem qualitativa nos permite analisar a realidade, considerando as condições objetivas a partir de significações subjetivas (GÜNTHER, 2006). Proporciona a compreensão de relações complexas que se estabelecem entre os próprios indivíduos e entre estes e o contexto do qual fazem parte. Além disso, valoriza mais o processo do que o produto, procurando sempre analisar e retratar a perspectiva dos participantes (BODGAN; BIKLEN, 1991).

Dentro do contexto da pesquisa qualitativa, o estudo possui características *de um estudo exploratório*, pois busca explorar e analisar a literatura a fim de compreender de maneira aprofundada conceitos e perspectivas de análise do CPD no percurso da profissionalização; possui também *característica interpretativa e explicativa*, ao recorrer ao estudo de caso para compreender, interpretar e explicar o desenvolvimento do fenômeno no espaço investigado. (GIL, 2008).

2.2 O estudo de caso como modalidade de pesquisa

Conforme relatado na apresentação deste trabalho, após diferentes experiências e compreensões teóricas sobre o tema de estudo, chegou-se à constatação de que para que o CPD fosse de fato compreendido nos espaços formativos de prática profissional seria necessário que o contexto investigado já possuísse características particulares ao modelo de profissionalização. Devido a característica principal desta pesquisa ser compreensivista e não interventiva, o estudo de caso possibilitou compreender a questão de estudo a partir de um contexto que já assumia no ECS algumas características do modelo profissional importantes ao desenvolvimento do CPD.

Assim, no intuito de aprofundar os processos formativos nos espaços de prática profissional da licenciatura em EF da UNESP/RC, recorreu-se ao **estudo de caso** (STAKE, 1995; MERRIAM, 1998; YIN, 2002; ALVES MAZOTTI, 2006). Este tipo de estudo tem por objetivo aprofundar as particularidades de um ou mais casos de características específicas (STAKE, 1995).

São diferentes os posicionamentos sobre como proceder neste tipo de pesquisa. Para esta investigação, utilizou-se dos pressupostos de Stake e Merriam para pensar e estruturar o estudo (quadro 1). Com uma epistemologia de base construtivista, estes autores buscam sistematizar, de forma flexível, características importantes para realização de um estudo de caso.

Quadro 1. Características de um estudo de caso segundo Stake e Merriam

Autores	Robert Stake	Sharan Merriam
CARACTERÍSTICAS	<i>Holístico</i> (considera a inter-relação entre o fenômeno e seus contextos); <i>Empírico</i> (baseia o estudo nas observações de campo); <i>Interpretativo</i> (sustenta-se sobre a intuição, sendo a pesquisa percebida, basicamente, como uma interação pesquisador- sujeito); <i>Enfático</i> (reflete experiências indiretas dos sujeitos numa perspectivaêmica).	<i>Particular</i> (focaliza determinada situação, evento, programa ou fenômeno); <i>Descritivo</i> (produz rica e densa descrição do fenômeno em estudo); <i>Heurístico</i> (ilumina a compreensão do leitor do fenômeno estudado).
PROJETO	Projeto flexível que possibilita aos investigadores fazer grandes alterações, mesmo após a sua concepção. Os pesquisadores precisam de um conjunto de duas ou três perguntas afiadas (questões de investigação), o que ajudará a “estruturar a observação, as entrevistas e a análise de documentos”. Ele se baseia na noção de “foco progressivo”, em Parlett e Hamilton (1972), que se baseiam no pressuposto de que “o curso do estudo não pode ser traçado com antecedência”	A revisão da literatura é uma fase essencial que contribui para desenvolver a teoria e o projeto de pesquisa. O arcabouço teórico emergente da revisão da literatura ajuda a modelar as questões de investigação e os pontos de ênfase. Cinco etapas do projeto de pesquisa: realização de revisão da literatura, construção de um quadro teórico, identificação de um problema de pesquisa, elaboração/afinamento das questões de pesquisa e seleção da amostra (amostra intencional).
COLETA DE DADOS	O uso exclusivo de fontes de dados qualitativos. Sendo um estudo de caso qualitativo, do pesquisador requer-se “saber o que leva a uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados, e consciente e inconscientemente testar a veracidade dos seus olhos e a robustez das suas interpretações. Isso exige sensibilidade e ceticismo” (	O uso exclusivo de fontes de dados qualitativos. O pesquisador do estudo de caso precisa adquirir as habilidades necessárias e seguir certos procedimentos para a realização de entrevistas eficazes, cuidadosas observações e de minas de dados de documentos.
TÉCNICAS	Pesquisadores do estudo de caso qualitativo exploram a observação, a entrevista e a análise de documentos como ferramentas de coleta de dados.	Pesquisadores do estudo de caso qualitativo utilizam três técnicas de coleta de dados, sendo entrevistas, observação e análise de documentos.

ANÁLISE DOS DADOS	A análise de dados é “uma questão de dar significado às primeiras impressões, bem como às compilações finais” (p. 71).	A análise de dados é “o processo de fazer sentido fora dos dados. E fazer sentido fora dos dados envolve a consolidação, a redução e a interpretação do dito pelas pessoas e o visto e lido pelo pesquisador – é o processo de fazer sentido” (p. 178)
-------------------	--	--

Fonte: YAZAN (2015, p. 174)

A escolha pelos dois autores se deu a partir das interlocuções e complementariedades percebidas que poderiam auxiliar no desenvolvimento da pesquisa. Assim, com base nestas orientações, a seguir será explicitado como foi estruturado todo o processo de investigação do caso.

2.2.1 Caracterização do caso

O estudo de caso é *do* tipo instrumental, cuja intenção é analisar o fenômeno, a partir de um contexto particular, com características potencializadoras à investigação, podendo revelar e provocar compreensões tanto no plano particular quanto no contexto global que o caso se insere (STAKE, 1995). Nesse sentido, configura-se como caso da pesquisa os espaços de prática profissional, em específico no PRP, do curso de licenciatura em EF da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP), campus Rio Claro (RC).

2.2.2 Protocolo de investigação do caso

Para a pesquisa, a priori foi elaborado um protocolo de investigação que teve por objetivo sistematizar as ações a serem desenvolvidas pela pesquisadora na realização do estudo, desde a coleta e análise da literatura até a fase de coleta e análise dos dados obtidos na realidade investigada. Este protocolo, embora construído a priori, foi sendo modificado no decorrer da pesquisa, conforme iam ocorrendo novas compreensões sobre o fenômeno. O quadro 2 apresenta o protocolo, com a descrição de cada passo desenvolvido.

Quadro 2. Protocolo de estudo de caso

PRIMEIRA FASE DO ESTUDO: estruturação da pesquisa e aprofundamento teórico		
1 FASE EXPLORATÓRIA		
QUESTÕES DE PARTIDA PARA O INÍCIO DA PESQUISA	DE	O que é a profissionalização no âmbito da formação de professores? O que é o CPD? Como inseri-lo na formação?
ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO	DE	Levantamento da literatura, no intuito de aprofundar a teoria da profissionalização e seus autores basilares visando delimitar o problema. Observações exploratórias nos espaços de prática profissional do PRP e do ECS.
2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO		
QUESTÃO NORTEADORA (problema de estudo)		Como se constitui o CPD no percurso da profissionalização do ensino e qual o lugar que ocupa nos espaços formativos de prática profissional na formação de professores?
ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO	DE	Observações exploratórias nos espaços de prática profissional do PRP e do ECS. Construção de um quadro teórico, mediante diferentes análises da questão de pesquisa
3 CARACTERIZAÇÃO DO CASO		
CASO		Os espaços de prática profissional do PRP de um curso de licenciatura em EF de uma instituição pública do interior de SP.
POR QUE É UM ESTUDO DE CASO?		Visa analisar um fenômeno limitado e de características que não são comuns em outros contextos formativos. Pretende aprofundar a compreensão do fenômeno a partir de um programa específico, que assume particularidades importantes.
CRITÉRIOS INICIAIS PARA A ESCOLHA DO CASO		Dados de pesquisas anteriores Aproximação da pesquisadora no contexto
4 APROFUNDAMENTO TEÓRICO		
QUESTÕES NORTEADORAS		Como o CPD se constitui na trajetória da profissionalização docente? Quais os desafios e possibilidades de desenvolvimento do CPD na formação docente? Qual o lugar que o CPD tem ocupado nos espaços de prática profissional no contexto do ECS e do PRP em EF? Quais as características e como o CPD tem sido abordado nas diretrizes curriculares que regem a formação docente?
ESTRATÉGIAS DE COLETA DOS DADOS	DE	_ coleta por meio de fonte teórica (literatura sobre o tema) _ revisão sistemática _ análise dos documentos que regem a formação nacional (DCNs, edital PRP), documentos que regem as licenciaturas do espaço investigado, ementas de ECS do curso investigado.
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	E	Compreensão do fenômeno a partir de estudos de revisão crítica, sistemática e análise documental.
SEGUNDA FASE DO ESTUDO: coleta e análise dos dados no contexto do PRP		

4 PLANO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS	
QUESTÕES NORTEADORAS	Qual concepção de CPD está presente no PRP investigado e nos documentos que regem os espaços de prática profissional em EF? Como se constrói o CPD nas práticas colaborativas do PRP? Quais os desafios e possibilidades de construção do CPD nos espaços de formação profissional em EF?
CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DOS SUJEITOS PARTICIPANTES	_ Ter participado tanto do PRP quanto do ECS. _ Serem residentes do PRP desde o início do projeto. _ Ser professor preceptor desde o início do projeto e que atue também com o ECS do curso em questão. _ Ser orientador dos residentes, responsável pela implementação e coordenação das práticas tanto do PRP quanto do ECS
ESTRATÉGIAS DE COLETA DOS DADOS	_ Coleta dos dados por meio de fonte documental (portfólio, casos de ensino, relatórios) _ Entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa.
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	Compreensão e interpretação a partir da Técnica de análise temática do conteúdo
RELATÓRIO PRETENDIDO	tese

Fonte: autora

2.2.3 contexto e participantes

Como dito, o estudo de caso ocorreu no contexto da prática profissional realizada no PRP do curso de licenciatura em EF da UNESP/RIO CLARO. O PRP objetiva, por meio de incentivo financeiro, proporcionar o exercício reflexivo entre teoria e prática; imersão profissional a partir da vivência de práticas inovadoras que elevem o protagonismo docente. Estes objetivos partem de uma intenção em reformular a prática de ensino dos estágios nos cursos de licenciatura (CAPES, 2018). Nele, o residente deve cumprir 440 horas, sendo 60 destinadas à ambientação na escola; 320 de imersão e 60 à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades” (CAPES, 2018, p.1-2).

No contexto investigado, o projeto teve como proposta “a prática como locus de formação inicial e continuada para a docência”. Seu foco foi trazer à licenciatura novas práticas de orientação, supervisão e de experiência no ensino, visando contribuir para um redimensionamento do campo de Estágio Supervisionado. O trabalho da comunidade de EF desenrolou-se ao longo de 18 meses (2018-2020), com reuniões semanais, tendo passado por três etapas de trabalho (Quadro 3).

Quadro 3. Dinâmica construtivo-colaborativa na comunidade

ETAPAS DE FORMAÇÃO	ESTRATÉGIAS ADOTADAS
PRIMEIRO MOMENTO (agosto/2018 a janeiro/2019)	METODOLÓGICAS: atividades de leitura, escrita, reflexão crítica e registro; elaboração e desenvolvimento do projeto de ensino. COLABORATIVAS: elaboração de quadros e mapas conceituais; registro das experiências (início do portfólio reflexivo), reunião pedagógica, reflexão na e sobre a prática, discussões sobre a profissão docente e planejamentos coletivos.
SEGUNDO MOMENTO (fevereiro/2019 a julho/2019)	METODOLÓGICAS: discussão e partilha de responsabilidades entre preceptores e residentes na construção das atividades de planejamento e finalização do projeto de ensino; atividades de leitura, escrita, reflexão crítica e registro; participação em congressos. COLABORATIVAS: construção e produção conjunta de dispositivos de análise das práticas, tais como checklists, portfólio, casos de ensino, semanário e relatório parcial; construção de trabalhos para congressos.
TERCEIRO MOMENTO (agosto/2019 a janeiro/2020)	METODOLÓGICAS: discussão mediada pelo orientador sobre os dispositivos produzidos, práticas realizadas e a percepção sobre a formação a partir do que foi vivenciado. Reuniões de apresentação dos relatórios finais e avaliação do projeto. COLABORATIVAS: apresentação conjunta do relatório final; apresentação de trabalhos em congressos; avaliação dos participantes (verbal e verbete) em relação ao projeto.

Fonte: elaborado pela autora

Além disso, no contexto investigado³, o PRP apresenta características importantes: a) A trajetória político-pedagógica da licenciatura, focada, nos últimos 20 anos, na discussão e reformulação das práticas pedagógicas como componente curricular obrigatório, sugerindo-se o uso de dispositivos (BRASIL, 2002; 2015; 2019) de acompanhamento dos estudantes; b) O ECS da EF, identificado como um espaço de práticas formativas, tem como características aspectos do modelo acadêmico curricular, especialmente, e modelo profissional curricular de formação (ANANIAS, 2016); c) O fato de o PRP não substituir a carga horária de ECS, possibilitando uma ampliação da carga horária de prática e vivência escolar. Como projeto integrado, cada um (ECS e PRP) tem a sua carga horária, podendo-se entender o ECS como currículo formal e PRP como prática profissional experimental.

Participaram da comunidade envolvida no PRP um professor orientador, três professores preceptores e 24 residentes. No entanto, para esta pesquisa foram

³ O contexto e a proposta do PRP terão uma descrição mais aprofundada no capítulo 7

selecionados inicialmente 10 residentes, três professores preceptores e o professor orientador, de acordo com os seguintes critérios:

(a) ter estado no momento do projeto no quarto ano de graduação e ter participado de todo o processo do PRP;

(b) ter vivenciado e cumprido durante a participação no PRP pelo menos dois dos quatro estágios do curso;

(c) ter apresentado relatório final consubstanciado com as atividades desenvolvidas;

(d) Ter sido ao mesmo tempo professor orientador tanto do ECS quanto do PRP da universidade;

(e) ter sido professor preceptor do PRP que também já tivesse recebido em algum momento estudantes do ECS da universidade.

Todavia, ao entrar em contato com os sujeitos, uma professora preceptora e quatro residentes não aceitaram participar da pesquisa, devido a problemas pessoais. Sendo assim, o estudo contou com **seis residentes, dois professores preceptores e um professor orientador**. A tabela 3 caracteriza o perfil dos participantes da pesquisa.

Tabela 1. Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

SUJEITOS PARTICIPANTES	CRITÉRIOS DE ESCOLHA	CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS
01 PROFESSOR ORIENTADOR (que orienta as práticas na universidade)	Professor universitário atuante como orientador no PRP e no ECS	Professor idealizador e coordenador do projeto. Mestre e doutor em Educação. Pesquisador da área de formação de professores. Atuava também no espaço do ECS como um dos professores da disciplina
02 PROFESSORES PRECEPTORES (que supervisiona e orienta as práticas na escola)	Professores da educação básica, bolsistas do PRP que também recebem estagiários da disciplina ECS da universidade	Professores, formados na UNESP/RC, com mais de 5 anos de experiência no ensino, atuantes no ensino público de Rio Claro/SP. Participaram efetivamente do planejamento e reuniões do PRP na universidade de planejamento e análise das práticas. Recebiam há mais de 3 anos estudantes de ECS da universidade. Amélia possuía mestrado na área e Maurício não realizou pós-graduação. Ambos foram formados no curso de graduação da UNESP/RC.
06 RESIDENTES	Alunos da licenciatura em EF, bolsistas do PRP, participantes em todo o período do PRP (2018 a 2020) e que cumpriram pelo menos uma disciplina de ECS na licenciatura	Alunos da graduação, que na época da participação no PRP estavam no terceiro ano de curso. Além de serem bolsistas do PRP, cumpriram também durante a vivência no projeto as disciplinas obrigatórias de ECS.

Fonte: elaborado pela autora

Dos seis residentes participantes, quatro eram do sexo feminino (Lavínia, Andressa, Wanessa e Bruna) e dois do sexo masculino (Lucas e Leandro), e todos estiveram envolvidos em pelo menos duas das três escolas públicas indicadas para o projeto. As atividades desenvolvidas pelos residentes decorreram nos três segmentos da educação básica. Já dentre os professores (preceptores e orientador) uma preceptora era do sexo feminino (Amélia) e o outro do sexo masculino (Mauricio) e o orientador do sexo masculino (Sergio). De forma a manter o anonimato foram atribuídos pseudônimos aos participantes.

2.3 Procedimentos e técnicas de coleta dos dados

Os procedimentos adotados serão descritos por ordem de acontecimento da coleta nas duas fases da pesquisa.

2.4.1 A observação exploratória

Visando explorar o acontecimento dos espaços do ECS e do PRP, em 2018 realizaram-se algumas incursões da pesquisadora nas aulas de ECS e nas reuniões do PRP. A observação exploratória, também denominada simples, é considerada um tipo de exploração do contexto de estudo a partir da inserção do pesquisador de maneira espontânea e alheia aos fatos que ali ocorrem (GIL, 2008). A escolha por realizar este tipo de observação teve como motivação alguns elementos, tais como

possibilita a obtenção de elementos para a definição de problemas de pesquisa; favorece a construção de hipóteses acerca do problema pesquisado; facilita a obtenção de dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas (GIL, 2008, p.101).

Nesse sentido, ocorreram duas observações nas aulas de ECS, no qual o professor orientador do PRP também era professor de ECS. No programa PRP foram realizadas três observações durante as reuniões entre professores e residentes, visando conhecer melhor os sujeitos e explorando as potencialidades que aquele espaço poderia trazer à compreensão do fenômeno.

Desta maneira, procurou-se perceber o espaço, as características dos participantes e as formas de interação entre estes, sob o olhar de quem buscava

encontrar elementos característicos de uma construção do CPD e de um modelo profissional de formação.

2.3.1 Revisão e análise da literatura

Após alguns levantamentos iniciais da literatura, da observação exploratória e a partir do subsequente problema de estudo, realizou-se estudos de revisão da literatura, no intuito de responder os objetivos A, B, C da pesquisa. Para Figueiredo (1990, p. 132) a revisão de literatura na pesquisa científica possui como uma de suas funções contribuir para o desenvolvimento da ciência, assim como fornecer informações sobre o conhecimento no campo.

Nesse sentido, considera-se que o estudo bibliográfico nesta pesquisa é parte integrante da compreensão do CPD no âmbito da profissionalização e formação docente. Desta maneira, a análise da literatura foi estruturada não como uma revisão fragmentada de conceitos relativos ao tema, mas mediante o constructo de um quadro teórico de análise e discussão da questão investigada. Para tal, recorreu-se à técnicas tanto assistemáticas (revisão crítica) quanto sistemáticas (revisão sistemática) para realizar o estudo.

2.3.2 Coleta dos documentos públicos que regem as práticas formativas do caso investigado

Posteriormente aos estudos de revisão, foram coletados diferentes documentos considerados importantes na análise do CPD no âmbito da formação inicial de professores e no espaço investigado. Entende-se que estes documentos são fontes importantíssimas à pesquisa, pois possibilitam, a partir de um marco histórico longitudinal, a observação do fenômeno na realidade investigada.

Os documentos coletados foram organizados segundo a proposta de Cellard (2019), sendo divididos em dois tipos de fontes: (a) documentos públicos que regem a formação de professores; (b) documentos públicos que regem as práticas de ensino do curso de EF da UNESP/RC. (tabela 1)

Tabela 2. Documentos públicos coletados para a pesquisa

DOCUMENTOS PÚBLICOS QUE REGEM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	DOCUMENTOS PÚBLICOS QUE REGEM AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS NA UNESP/RC
---	---

Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (2002/2015/2018/2019)	Ementas das disciplinas de ECS do curso de licenciatura em EF da UNESP/RC
Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de Educação Física (2018)	UNESP. Universidade Estadual paulista. I Simpósio de Licenciatura: prática de ensino em questão (1993) UNESP. Pensando a formação de professores na UNESP. Relatório final (2002)
Edital do PRP (2018)	Projeto do PRP proposto para o curso de EF UNESP/RC (2018)

Fonte: autora

2.3.3 Coleta de documentos pessoais produzidos pelos residentes no âmbito do PRP

Após as observações exploratórias e a seleção dos participantes de acordo com os critérios da pesquisa, foram coletados documentos produzidos no seio da comunidade de EF, especificamente os casos de ensino, relatórios e portfólios reflexivos. A coleta destas fontes foram fundamentais à análise do vivido e do que se evidenciou em termos de CPD nas narrativas dos residentes. Ter acesso a estes documentos possibilitou,

a observação do processo de maturação ou evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc., bem como o de sua gênese (...) trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência (...) do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida. (CELLARD, 2019, p. 295)

Os casos de ensino foram construídos individualmente e discutidos coletivamente no primeiro e segundo momentos formativos, totalizando dois casos por participante selecionado. Os relatórios foram produzidos individualmente em duas etapas, uma no final do segundo momento e outra ao concluir o terceiro e último momento formativo. Já o portfólio foi desenvolvido individualmente durante todo o

processo formativo. Estes documentos foram entregues pelos residentes como requisito final à conclusão do projeto.

2.3.4 Entrevistas

Dois anos após o término do PRP no contexto investigado, recorreu-se à técnica da entrevista na intenção de captar narrativas do que foi vivenciado e assimilado pelos sujeitos sobre seu processo formativo no espaço investigado. De acordo com Gil (2008) a entrevista é,

A técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (p.109).

A entrevista foi do tipo semiestruturada, contendo questões pré-definidas com base na teoria e objetivos do estudo, mas com a possibilidade de o entrevistador realizar outras perguntas e/ou ampliá-las no decorrer da conversa (SAMPLIERI; CALLADO; LUCIO, 2013).

Para a elaboração e realização da entrevista adotou-se os seguintes critérios: (a) construção de um roteiro de perguntas a partir dos objetivos e da teoria; (b) a validação do instrumento.

2.4.4.1 Construção e validação do roteiro de entrevista

Para a construção das perguntas, primeiramente foi criada uma matriz conceitual denominada de 'quadro que de coesão e coerência das perguntas' (*apêndice 1*), visando estabelecer uma relação entre as perguntas, a fundamentação teórica da pesquisa e os objetivos do estudo. Assim, para cada dimensão de análise (professor orientador; professor preceptor; residente), eram elencadas as perguntas, os aspectos a analisar, os objetivos de cada questão e sua fundamentação teórica. A figura 1 mostra os principais aspectos abordados no instrumento.

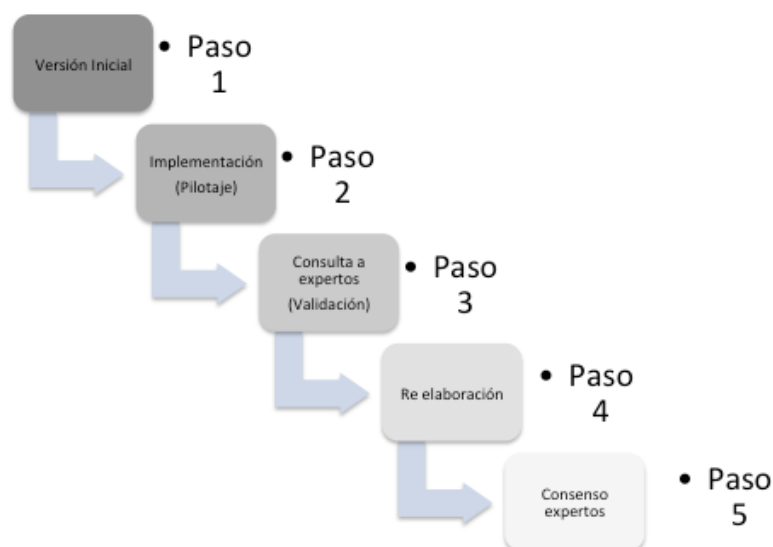
Figura 1. Matriz conceitual para a construção das perguntas das entrevistas

OBJETIVO: (c) Identificar e analisar qual a concepção de formação e CPD está presente nos documentos e práticas nos espaços de indução profissional				
DIMENSÃO	ASPECTOS	QUESTÕES	OBJETIVO	FUNDAMENTO TEÓRICO
PROFESSOR ORIENTADOR	Aspectos conceituais da formação e do CPD	Com base em seus estudos e em suas experiências, quais são os conhecimentos que você considera importantes para a formação do professor de EF? Conte-me melhor sobre...	_Compreender qual o perfil de formação desejado pelo professor orientador; _Identificar como o CPD se manifesta em sua concepção formativa	A formação como vocação, ofício ou profissão (TARDIF).
	Aspectos conceituais da formação nos espaços das práticas de indução	Com base em suas experiências sendo professor orientador de ECS e do PRP, como compreende estes espaços para o desenvolvimento destes conhecimentos?	_Analisar como o perfil formativo desejado pelo professor orientador é manifestado em suas práticas de orientação de estágio e PRP. _Identificar como o CPD se manifesta no trabalho do professor orientador	
PROFESSOR SUPERVISOR	Aspectos conceituais da formação e do CPD	Com base em seus estudos e em suas experiências, quais os conhecimentos que você considera importantes para a formação do professor em EF?	_Compreender qual o perfil de formação desejado pelo professor preceptor; _Identificar como o CPD se manifesta em sua concepção formativa	A racionalidade formativa (TARDIF; SHULMAN;)
	Aspectos conceituais da formação nos espaços das práticas de indução	Como aconteceram as suas práticas de supervisão visando a obtenção destes conhecimentos? Você poderia me apresentar uma situação de ensino? Na sua opinião, a organização e dinâmicas propostas para o PRP foram ao encontro das suas expectativas de formação? Conte-me melhor Você percebe alguma diferença do ECS e do PRP em termos formativos?	_Analisar como o perfil formativo desejado pelo professor supervisor é manifestado em suas práticas de supervisão de estágio e PRP.	
ESTAGIÁRIOS/RESIDENTES	Aspectos conceituais da formação e do CPD	Com base em suas experiências formativas e agora como profissional da área, o que considera fundamental o aluno conhecer durante o ECS? Em termos de conhecimentos, o que considera ter desenvolvido no âmbito do ECS e do PRP?	Identificar o perfil profissional do aluno egresso das práticas de indução da UNESP (ECS e PRP) _Analisar em que medida o ECS e o PRP contribuíram para este perfil profissional	Do ECS aplicacionista ao ECS como locus da profissionalização. O ECS como lugar de aprendizagem da profissão. O CPD é manifestado a partir de duas dimensões: a primeira mediante uma racionalidade individual, em que o processo reflexivo se dá a partir das experiências pessoais e particulares. A segunda, se dá diante das relações intergeracionais, em que a reflexão é conjunta e a racionalidade presente é a comunicativa e argumentativa.

Fonte: elaborado pela autora

Após a construção das perguntas foi elaborado o roteiro de entrevista para cada dimensão analisada (professor orientador; professor preceptor; residentes). Estes roteiros foram validados a partir das etapas propostas por Villegas e Fuentes (2020). (Figura 2)

Figura 2. Processo metodológico para validação da entrevista



Fonte: Villegas; Fuentes (2020)

Seguindo estes passos, após a construção do roteiro **(passo 1)** foi realizado um estudo piloto com 3 sujeitos participantes do PRP de outras instituições públicas (1 orientadora, 1 preceptor e 1 residente) **(passo 2)**. Em seguida, a pesquisadora em conjunto com o orientador avaliou o piloto e reestruturou algumas questões.

Após a reestruturação das perguntas, o roteiro foi enviado via formulário do *google*, a três professores especialistas, todos doutores e estudiosos do campo da formação e profissionalização docente **(passo 3)**. No formulário denominado de ‘Validação de conteúdo da entrevista sobre o Conhecimento Profissional Docente nas Práticas de Indução Profissional’ foi solicitado que os especialistas avaliassem cada pergunta, a partir de cinco critérios: Organização, Coerência gramatical, Clareza, Facilidade de leitura, Compreensão do conteúdo. Os especialistas teriam que avaliar estes critérios de acordo com uma escala de três pontos: Sim, Não e Parcialmente. Além disso, em cada pergunta foi colocada a possibilidade de o especialista comentar ou sugerir modificações no roteiro **(apêndice 2)**.

Tendo em vista o resultado das avaliações e recomendações sugeridas, o roteiro foi novamente reestruturado, com algumas correções e retiradas duas perguntas **(passo 4)**. Após a finalização, os especialistas receberam o roteiro final para a realização do consenso **(passo 5)**.

2.4.4.2 A realização da entrevista

De posse do roteiro final (*apêndice 3*) foi feito contato com os sujeitos a serem entrevistados, via WhatsApp, e com aqueles que aceitaram participar da entrevista foi marcada a data para a entrevista, como também enviado por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (*apêndice 4*).

As entrevistas foram realizadas de forma online, por meio da plataforma *google meets* entre os dias 30 de março a 17 de abril de 2022. Cada entrevista durou em média 1 hora e 20 minutos. Diante do contato inicial da pesquisadora nas reuniões do PRP realizado em 2018 (o que facilitou a aproximação com os sujeitos) as entrevistas puderam ser mais descontraídas, sendo possível captar significativas falas dos participantes.

Compreendendo que as entrevistas foram realizadas após dois anos da participação dos sujeitos no programa, cabe apresentar o perfil profissional dos participantes, no período de realização da entrevista (tabela 3).

Tabela 3. Perfil dos participantes no momento da entrevista

PARTICIPANTES	GRUPO DE TRABALHO NO PRP	IDADE EM 2022/ANO DE FORMAÇÃO	CARREIRA PÓS PARTICIPAÇÃO NO PRP
ALINE	Carla ⁴ e Maurício	25 anos/2020	mestranda e professora da rede municipal de rio claro
BRUNA	Amélia e Maurício	26 anos/2019	poucas experiências na escola e cursando pedagogia
LAVÍNIA	Carla e Maurício	25 anos /2019	professora da rede municipal de rio claro
WANESSA	Carla, Amélia e Maurício	27 anos/2020	sem experiência na escola e atuando no bacharelado com o ensino de ginástica
LUCAS	Maurício e Amanda	24 anos/2020	atuando no bacharelado
LEANDRO	Maurício e Amélia	24 anos/2020	atuando no bacharelado
AMÉLIA	acompanhou dez residentes	35 anos/2010	recém ingressa no instituto federal do mato grosso
MAURÍCIO	acompanhou os 24 residentes	42 anos	continua atuando em escolas do município de rio claro

⁴ Obs.: Carla foi a terceira preceptora, que não pôde participar da entrevista

SERGIO	orientador e coordenador do PRP	68 anos	continua a atuar no ECS, porém não participa do PRP atualmente
---------------	---------------------------------	---------	--

Fonte: dados da pesquisa

2.5 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências da UNESP/ Rio Claro por meio do site <https://portal.plataformamaisbrasil.gov.br/>. Ele foi aprovado sob o parecer de número 3.635.921.

Todos os participantes foram resguardados por meio da ciência com relação aos processos desenvolvidos e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando sua participação, tendo as dúvidas sanadas, bem como podendo solicitar sua exclusão na participação em qualquer momento.

2.6 Fatores que limitaram a coleta dos dados

Diante de um contexto social que muda drasticamente a partir de 2020, mediante a pandemia mundial provocada pelo novo coronavírus, torna-se importante ressaltar as implicações desta era na continuidade do estudo.

De acordo com o cronograma inicial da pesquisa, seria realizado em março de 2020, após as férias escolares, dois grupos focais, de forma presencial. Contudo, devido à quarentena, estes processos foram interrompidos. Além disso, durante os meses de apreensão da realidade, abalo social e dúvidas sobre o futuro, houve também a estagnação da pesquisa, pois não se sabia até então quando a situação seria normalizada e nem condições psicológicas para se pensar em pesquisa diante de um contexto com tantas vidas, até mesmo próximas à pesquisadora sendo perdidas.

Assim, diante do agravamento da pandemia, das mudanças de vida, condições de trabalho e estudo, o percurso da pesquisa em 2020 é abalado, fazendo com que a pesquisadora e seu orientador refletissem sobre os próximos passos possíveis. Passados mais de um ano de mudanças e novas aprendizagens de comunicação social, foi possível retomar a ideia de pesquisa em 2021. No entanto, o grupo focal foi modificado para a técnica da entrevista de modo online.

Ressalta-se que diante do grande distanciamento provocado pela pandemia e do passar do tempo, o contato com os sujeitos foi dificultoso, e alguns participantes não puderam participar das entrevistas, diminuindo os sujeitos e dados coletados.

2.5 Procedimentos e técnicas de análise dos dados

O procedimento analítico das fontes documentais produzidas pelos residentes e das entrevistas foi conduzido por meio da análise temática (AT) do conteúdo (SOUZA, 2019; BRAUN; CLARKE, 2006), combinando métodos dedutivos e indutivos, conforme delineado por Queirós e Graça (2013), a fim de identificar temas/categorias com base no quadro teórico-conceitual da pesquisa, isto é, a partir dos estudos de Tardif (2014;2013;2018), Shulman (1987; 2004; 2014), Nóvoa (1999; 2017; 2019), dentre outros autores que discutem a profissionalização docente e o CPD nos espaços de formação.

A AT constitui um procedimento metodológico voltado à identificação, exame e apresentação de padrões (temas) intrínsecos aos conjuntos de dados. Este método se propõe a estruturar concisamente e narrar o conteúdo de dados de maneira substancialmente abrangente, fornecendo detalhes densos e significativos (BRAUN; CLARKE, 2006). A tabela 4 caracteriza os procedimentos para realização da AT.

Tabela 4. Fases da Análise Temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Souza (2019) com base em Braun e Clarke (2006; 2013; 2014)

Sobre o processo de codificação, diferente da análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2016), a caracterização de um tema na AT não depende necessariamente

da quantidade de dados extraídos em cada código (tema), mas a partir da captura de algo importante em relação à questão de pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006).

Para esta pesquisa, a AT desenvolvida incorporou a característica de um “Codebook”, ou seja, se baseou em um conjunto predefinido de códigos e temas derivados do arcabouço teórico-conceitual. Contudo, é importante destacar que os temas iniciais identificados para fins de análise foram sujeitos a ajustes durante o decorrer do processo, com o intuito de se aproximar da adaptabilidade intrínseca de uma abordagem de AT reflexiva, conforme definida por Braun e Clarke (2006). Dessa forma, os temas iniciais selecionados para análise foram passíveis de modificações ao longo do estudo, e foi possível a inclusão de outros temas sensibilizadores, conforme proposto por Queirós e Graça (2013). É relevante ressaltar que essas alterações e adições foram ancoradas de forma consistente no quadro teórico-conceitual que norteia a pesquisa. Sob esta perspectiva, a análise foi conduzida com base na premissa de que,

A codificação depende, até certo ponto, de se os temas sendo construídos são mais derivados dos dados (data-driven) ou derivados de teoria (theory-driven). Na primeira situação, os temas dependem dos dados. Contudo, na segunda, os dados são abordados a partir de questões específicas que o pesquisador tem em mente e que usa para orientar sua codificação. Naturalmente que o pesquisador pode combinar as duas abordagens em sua análise, desde que tenha a clareza disso e consiga demonstrar a coerência dos procedimentos adotados. (SOUZA, 2019, p. 57)

A organização e análise dos dados contou com o auxílio do software NVIVO (versão 1.7 (1533)).

Sendo assim, a análise contou com os seguintes procedimentos: a) *análise preliminar: fase 1 e 2 da AT*, em que todos os documentos (públicos, relatórios, casos de ensino e portfólios) foram transportados para o NVIVO, onde foi realizado um exame crítico dos textos, compreendendo seu contexto, os motivos de sua criação, a autenticidade, natureza e principais conceitos tratados. B) *a análise*: momento em que foi realizada as fases 3 a 5 da AT dos diferentes tipos de documentos que constituíam o corpus da pesquisa. A seguir descreve-se detalhadamente cada etapa deste processo.

2.5.1 Primeiro momento de análise: os documentos públicos

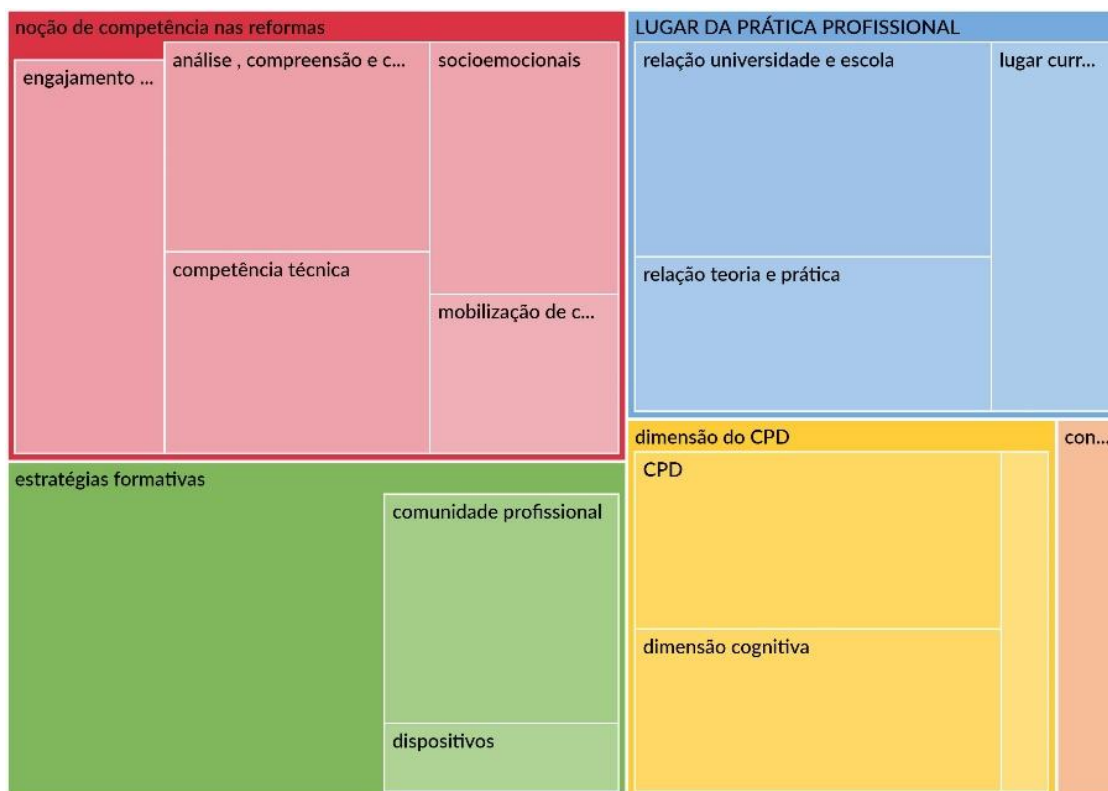
Primeiramente, foi realizada a análise dos documentos públicos que regem a formação de professores e dos documentos públicos que regem as práticas

profissionais na UNESP/RC. A análise destes documentos se deu no sentido de compreender como o CPD se constitui nestes documentos que regem há anos o currículo das licenciaturas. Além disso, estes documentos possibilitaram caracterizar melhor o espaço e a trajetória das licenciaturas no campus UNESP e do curso de EF.

A análise contou com o auxílio do software NVIVO (*versão 1.7 (1533)*). A análise contou com os seguintes procedimentos: a) *análise preliminar*: fase 1 e 2 da AT, em que os documentos foram transportados para o NVIVO, onde foi realizado um exame crítico dos textos, compreendendo seu contexto, os motivos de sua criação, a autenticidade, natureza e principais conceitos tratados. Estes conceitos foram agrupados em unidades de significado, objetivando uma pré-análise do documento, sendo agrupados em códigos iniciais, tidos como importantes à discussão do objetivo; b) *a análise*: Nesta fase realizou-se as fases 3, 4 e 5 da AT. Neste momento ocorreu a codificação de unidades de registro a partir dos temas previamente agrupados, porém nas idas e vindas ao corpus de análise, ocorreram algumas reestruturações, assim como outros temas sensibilizadores foram surgindo à medida a análise ia progredindo.

A figura 3 ilustra alguns dos temas que mais foram evidenciados na análise destes documentos, a partir de uma estrutura hierárquica em relação ao número de referências codificadas.

Figura 3. Hierarquia de códigos que emergiram da análise temática dos documentos



Fonte: resultados extraídos do Nvivo

A codificação dos temas em conjugação com o objetivo proposto concorreu para a identificação de dois grandes eixos de discussão: a) o lugar da prática profissional nas reformas curriculares; b) as concepções sobre o CPD e sua construção na formação inicial de professores.

2.5.2 Segundo momento de análise: os documentos produzidos pelos residentes

Posteriormente, foi realizada a AT dos portfólios, relatórios e casos de ensino, no sentido de compreender como se deu a construção do CPD no PRP, a partir das narrativas produzidas pelos residentes ao longo da participação no programa. A organização e análise desse corpus envolveu:

a) **Fase 3 da AT**- etapa em que foi realizado um exame crítico dos documentos, compreendendo seu contexto, os motivos de sua criação, a autenticidade, natureza e principais conceitos identificados. Estes conceitos foram agrupados em códigos iniciais, denominados de ‘tipos de conhecimentos’, ‘fontes de conhecimentos’, ‘construção do CPD’;

b) **Fase 4 e 5 da AT** - Nesta etapa foi realizada a extração dos dados a partir dos temas inicialmente identificados e assim feita a codificação a partir de constantes idas e vindas no conjunto de dados. Os temas que foram previamente agrupados na fase 3 foram codificados à luz do objetivo e quadro teórico-conceitual, surgindo no decorrer da análise diferentes subtemas emergentes, isto é, códigos que se evidenciaram dos dados e não necessariamente a partir do quadro teórico-conceitual. Este processo foi realizado mediante idas e vindas no conjunto de dados extraídos, até o momento de saturação desses dados.

Os resultados encontrados na análise dos documentos possibilitaram compreender melhor o CPD nos espaços do PRP e assim analisar outra fonte de dados, as entrevistas.

2.5.3 terceiro momento de análise: entrevistas e a triangulação dos dados

O terceiro momento de análise foi realizar a AT das entrevistas. Assim como nos documentos, procedeu-se com a **fase 1, 2 e 3** das AT, em que as entrevistas foram transcritas, transportadas e organizadas no software NVIVO, sendo estabelecidos códigos iniciais após a leitura flutuante. Em seguida, foram realizadas as **fases 4 e 5** da AT com todo o corpus deste item dos dados.

Ressalta-se que a análise das entrevistas partiu da árvore de temas e subtemas gerada na análise dos documentos, porém, emergiram dela outros códigos e/ou subcódigos. Este fato possibilitou triangular dados das entrevistas com os dados advindos das outras fontes.

A triangulação de dados na pesquisa qualitativa envolve a utilização de múltiplas fontes, métodos, teorias ou investigadores para analisar um fenômeno, visando aprimorar a validade e a confiabilidade das descobertas. Através da convergência de diferentes perspectivas, a triangulação busca minimizar possíveis vieses e limitações inerentes a uma única abordagem, permitindo uma compreensão mais rica e abrangente do objeto de estudo. A abordagem contribui para a obtenção de resultados mais sólidos e consistentes, ao proporcionar uma visão mais completa das complexidades do fenômeno investigado (LINCOLN; DENZIN, 2000).

O fato de se utilizar do software N-VIVO como suporte à análise foi de grande valia para a triangulação das fontes de dados, possibilitando a organização, aprofundamento e análise aprofundada do corpus. Além disso, a análise dos documentos foi apresentada e discutida por outros dois pesquisadores envolvidos na

pesquisa, fato que contribuiu para a triangulação e para a revisão dos códigos e temas durante a fase de análise das entrevistas.

A triangulação foi essencial na compreensão das principais assimilações, mudanças, congruências e incongruências nas narrativas, tendo em vista o fato de que as entrevistas foram realizadas após dois anos da produção dos documentos.

Ao final, todos os temas e subtemas resultantes dos distintos momentos de análise formaram uma grande árvore de códigos (*codebook*) (apêndice 5). O quadro 4 exemplifica esta árvore, sintetizando uma lista dos temas e subtemas que emergiram da AT realizada a partir do corpus dos documentos e entrevistas.

Quadro 4. Temas e Subtemas que emergiram da Análise Temática do conteúdo

TEMAS	SUBTEMAS
BASE DE CONHECIMENTO	conhecimento experiencial
	conhecimento pedagógico geral
	conhecimento do conteúdo
	conhecimento do contexto
	conhecimento pedagógico do conteúdo
	conhecimentos da educação
	conhecimentos do currículo
	conhecimentos dos alunos
	gestão da turma e ou aula
	metodologias de ensino
	ferramentas para o ensino
	formação acadêmica
	interação social
	prática
	teoria
CONSTRUÇÃO DO CPD	aprendizagem entre pares
CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA	*
CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO	*
ESTRATÉGIA FORMATIVA	comunidade de aprendizagem
	dispositivos formativos
DIMENSÃO DO CPD	autonomia
	conhecimento sobre o ser e agir profissional
	dimensão cognitiva
	transposição didática
	ser reflexivo
LUGAR DA PRÁTICA	lugar curricular
	relação teoria e prática

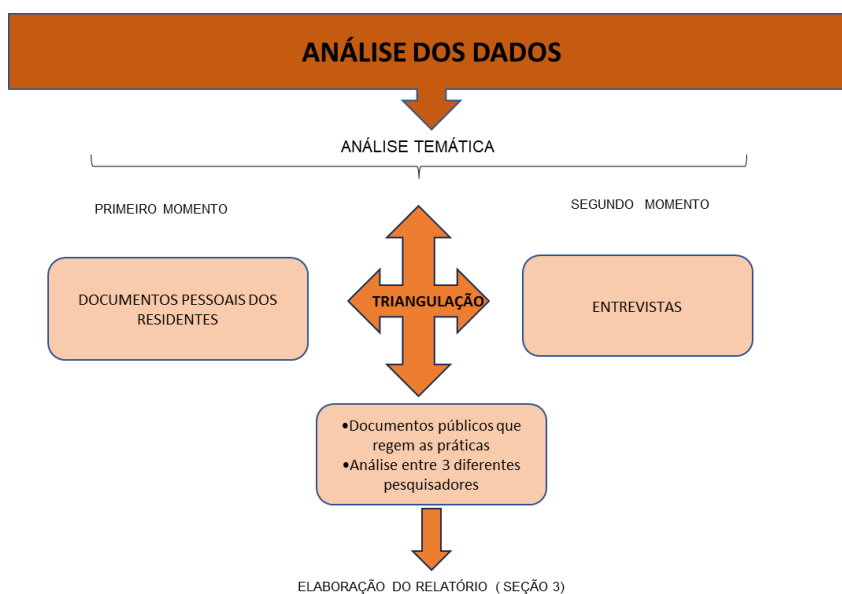
	relação universidade e escola
RELAÇÃO PRP E ECS	*
* para estes temas não houve a emergência durante a análise de caracterizar novos subtemas	

Fonte: elaborado pela autora

Assim, após a caracterização da árvore de temas e subtemas, e do olhar apurado para os resultados extraídos, chegou-se à **fase 6** da AT, em que se decidiu por agrupar os resultados mediante os seguintes grandes temas: a) *a base de conhecimentos e a construção do CPD*; b) *dispositivos formativos como estratégia de desenvolvimento do CPD*; c) *A contribuição da dinâmica construtivo-colaborativa para a construção do CPD*.

Visando sintetizar melhor o processo, a figura 4 ilustra todo o processo de análise realizado.

Figura 4. Procedimentos da análise dos dados

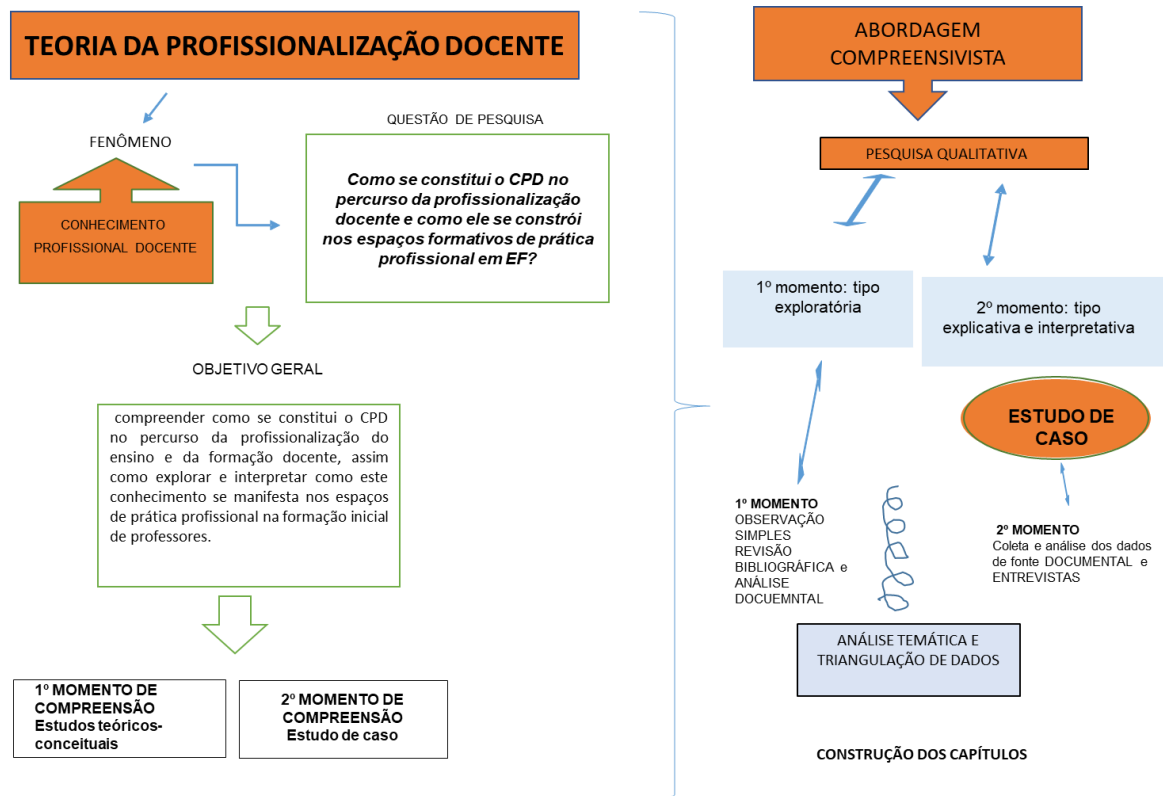


Fonte: elaborado pela autora

2.7 Quadro de coerência do estudo

A figura 5 ilustra um mapa mental construído pela pesquisadora que visa ilustrar de forma sintetizada o design do estudo, com o objetivo de esclarecer a coerência entre o problema, o objetivo e os procedimentos metodológicos adotados.

Figura 5. Quadro de coerência do estudo



Fonte: elaborado pela autora

**SEÇÃO II – ESTUDOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS:
profissionalização, conhecimento profissional
docente e as práticas profissionais no contexto da
formação inicial e do estágio curricular
supervisionado em Educação Física**

Escólio

Esta seção tem por função apresentar ao leitor um diálogo da pesquisadora com a literatura sobre a temática 'profissionalização, formação e conhecimento profissional docente'. A ideia dos textos é apresentar o percurso do qual do CPD perpassa na trajetória da profissionalização do ensino e da formação docente. Além disso, propõe apresentar um diagnóstico de como este componente tem sido abordado tanto nas pesquisas no campo do ECS, entendendo este componente curricular como espaço institucionalizado responsável por inserir o CPD no âmbito da formação inicial docente, quanto na legislação que se vigora nos últimos anos no Brasil no contexto da formação de professores.

CAPÍTULO III - O PERCURSO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: MODELOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

3.1 Introdução

Este capítulo pretende identificar e analisar como se constitui a formação docente no Brasil no percurso da profissionalização do ensino. Por meio de um estudo de revisão crítica, faz um diálogo com a literatura, trazendo como eixos norteadores de análise três marcos históricos do ensino: vocação, ofício e profissão (TARDIF, 2013).

Assim, a escrita é sistematizada em dois momentos: (1) apresentar e analisar os marcos históricos e suas características no processo de constituição do ensino e formação de professores no Brasil; (2) analisar e refletir sobre as problemáticas em torno da profissionalização docente no Brasil que afetam a constituição de um modelo profissional na formação de professores

3.2 Da vocação à profissão: marcos históricos do ensino e suas implicações à formação docente no Brasil

O reconhecimento do ensino enquanto atividade capaz de transmitir o conhecimento é antiga. Já o reconhecimento do professor como único profissional de saber legítimo e específico para a docência parece ainda carecer de afirmações sociais que a justifiquem como de fato uma profissão.

No Brasil, é ampla a literatura que trata da questão da profissionalização do ensino (TARDIF; 2013; CYRINO, 2014; BENITES, 2012). De características tanto da sociologia do trabalho quanto da sociologia das profissões, as análises perpassam nos elementos sociais e políticos que influenciam esta atividade, que embora tenha tido uma evolução significativa no campo das profissões, ainda parece estar longe de se constituir como de fato uma ocupação legitimada e valorizada socialmente.

Estudos epistemológicos (TARDIF; LESSARD, 1999; TYACK; CUBAN, 1995) apontam que no campo educacional o processo de transição do ensino ao status profissional tem sido demasiadamente lento devido grande parte das práticas serem estabelecidas mediante ações tradicionalmente concebidas em séculos anteriores.

Embora haja na literatura amplos estudos e avanços conceituais sobre como profissionalizar o ensino, na prática, as políticas e ações institucionais não foram capazes ainda de gerar significativas mudanças na cultura docente⁵.

Na tentativa de analisar como se constitui essa cultura e as formas de entender e praticar o ensino, Tardif (2013) apresenta três diferentes marcos na constituição do ensino ocidental: *a vocação, o ofício e a profissão*.

A seguir faremos um paralelo entre estes marcos históricos com a constituição do ensino e formação de professores no Brasil.

3.2.1 A idade da vocação e a cultura da docência como dom

No mundo ocidental, é na civilização Greco Romana que se tem registro das primeiras atividades de ensino. Do ponto de vista histórico pode-se dizer que esta atividade começa a se constituir na Idade Média, por meio das práticas de aprendizagem da arte, não no aspecto da criatividade, mas interligado à produção ou fabricação de algo externo ao sujeito (TARDIF, 2014). De Aristóteles (384/3–322 a. C.) a São Tomás de Aquino (1214–1274, aproximadamente), o ensino institui suas bases a partir da interação entre mestre e aprendiz. É nesta sociedade que surgem as primeiras universidades, a partir do modelo de educação humanista, pensamento que entendia o conhecimento como chave para a felicidade e sucesso, potencializando a liberdade do sujeito, seja da nobreza ou da plebe, em expressar seu pensamento. "A criança passa a ser vista como ser e natureza própria, e a "escola", como local de aprendizado e expansão espiritual." (GONÇALVES; DONATONI, 2007, p. 6).

Nessa perspectiva, o ensino é exercido com intencionalidades práticas e vinculado à produção de algo exterior ao sujeito. A produção e descoberta dos conhecimentos ficam direcionadas aos sábios filósofos e cientistas, cabendo ao artesão, sofista e educador a incumbência em transmiti-los. O talento e a prática tornam-se indissociáveis, entendendo que para exercer determinadas funções, seria

5 O conceito de cultura docente ao qual nos referimos assume a perspectiva de Hargreaves (1995, p.189) que o designa como o conjunto de "crenças, valores, hábitos e formas de fazer as coisas assumidas pelas comunidades de professores que têm que enfrentar exigências e limitações similares ao longo de muitos anos. A cultura transmite, para seus novos e inexperientes coparticipes, as soluções historicamente geradas e compartilhadas de maneira coletiva na comunidade. Isto configura um marco de referência para a aprendizagem ocupacional.

necessário certo talento, mas este dependeria também de constantes repetições rotineiras e do contato com os mais experientes para ser aprimorado (TARDIF, 2014).

Já na era do cristianismo ocidental (séc. I ao V aproximadamente) o conceito de ensino como arte ainda prevalece, porém, ao contrário dos gregos e romanos, o ensino vincula-se à atividade divina, em que o conhecimento é existente em ambos os indivíduos do processo, seja mestre ou aluno. O princípio educativo é disseminar a fé, a religião, em que a instrução às formas racionais do saber como ler e escrever ficam subordinados ao controle da moralidade e religiosidade (TARDIF, 2013). O requisito ao ensino continua sendo pautado na experiência e imitação de professores mais experientes, sendo sua maioria mulheres⁶.

O ensino não era formalizado e embora o professor fosse visto como ator neste processo, suas atividades eram regidas pela intuição e improvisação, e qualquer um que soubesse ler e escrever poderia candidatar-se a ensinar, caracterizando um estilo de "professor improvisado" (RAMALHO, NUNES GAUTHIER, 2004). Apesar de não haver ainda preocupações em formalizar o ensino, denota-se uma certa disposição grupal em caracterizá-lo a partir de um conjunto de conhecimentos práticos específicos, transferidos dos mais experientes aos novatos, numa relação de "aprender fazendo", característico das escolas medievais de ofício (RUGIU, 1998).

Em meados dos séculos XVI e XVII, a partir das reformas religiosas na Europa, o ensino começa a ser exercido como ato educativo institucionalizado. Tanto a reforma protestante quanto a contrarreforma católica desenvolvem como mecanismo de controle e disseminação da fé, espaços educacionais formando as primeiras escolas administradas pelas comunidades religiosas da época. Neste sistema, o aprendiz necessita do estímulo proporcionado pelo educador para a concretização do saber. As dúvidas e respostas são originadas por Deus, e o professor é intermediário na transmissão destes conhecimentos. A docência necessita de uma predisposição divina, subjetiva, exteriorizada a partir do "dom" para ensinar. A esse período histórico

6 Durante o cristianismo e até mesmo pós-reformas religiosas europeias, as mulheres eram maioria no ensino, mediante a ideia de que o ensino deveria ser transmitido por pessoas com o dom divino, sendo as mulheres detentoras deste dom. A crença era de que esta atividade deveria ser exercida gratuitamente, uma forma de agradecer à Deus o dom revelado (TARDIF, 2013). Todavia, para fins de normatização da escrita do trabalho optaremos em utilizar a palavra 'professor', termo mais utilizado na literatura para tratar de sujeitos de ambos os gêneros.

do ensino, marcado pelo poder religioso, Tardif (2013) denomina de **idade da vocação**.

Nas fronteiras brasileiras, pode-se dizer que esta idade se inicia com a inserção das escolas jesuítas no final do século XVI, primeiro movimento educacional que possuía o objetivo de alfabetizar e catequizar os índios de acordo com os costumes da fé católica. Voltado para disseminação de normas e condutas para uma formação moral, a educação jesuíta marca também o início de uma sistematização do ensino, por meio da criação das primeiras escolas de nível elementar e secundário. Nelas, o ensino é uma espécie de dom, vocação divina para transmitir conhecimentos socialmente e culturalmente estabelecidos como aceitáveis pelos dogmas cristãos. Pelo fato de o ensino possuir caráter religioso e o conhecimento do professor ser um dom, não existia preocupações em formar institucionalmente professores para atuar no ensino.

Estas características do ensino vocacional permitem inferir que é na idade da vocação que se inicia, embora ainda muito vagamente, um dos principais traços do profissionalismo docente: a obrigação moral (CONTRERAS, 2002). O compromisso moral diante dos conhecimentos a serem transferidos em nome da fé e religião tornavam-se características e qualidades do ensino neste período, percebido com um dos pilares do profissionalismo até os dias de hoje.

Em 1759, com a reforma pombalina, a docência brasileira passa por uma nova transformação, que gera gradativamente mudanças no ensino, quando então o Estado passa a assumir a responsabilidade sobre a Educação e consequentemente sobre a formação dos professores.

3.2.2 A idade do ofício e a cultura dos conteúdos e técnicas de ensino

No contexto do ensino ocidental, o final do século XIX marca o desenvolvimento da escola pública e a gradativa descentralização das instâncias religiosas na educação, transferindo-a ao poder público estatal. O profissionalismo e o corporativismo se tornam mais latente nos grupos ocupacionais de trabalho, mediante estratégias de controle do conhecimento científico das profissões. A pesquisa científica e a universitarização do conhecimento especializado por meio credencialismo formativo elevam o status e a autonomia profissional de diferentes áreas, inclusive da docência (BOURDONCLE, 2000). Nesse período os professores começam a exercer formas mais contratuais e salariais de trabalho.

A docência ganha contornos de um trabalho que requer um saber profissional específico, e a ciência adentra neste contexto como meio de legitimar o a profissão docente. Sob a lógica das especialidades no trabalho, relações contratuais são estabelecidas no campo da docência, permitindo que os professores adentrem ao funcionalismo público e com salário equiparável à outras áreas. A este período Tardif (2013) denomina de **idade do ofício**.

A idade do ofício constitui o início das relações salariais e da autonomia de trabalho. Logo, provoca também um sentimento de pertencimento à uma atividade ocupacional. É nesta idade que o profissionalismo começa a se concretizar de fato, mediante a defesa e controle de um conhecimento especializado e um corporativismo em prol da reivindicação por melhorias de status profissional (CONTRERAS, 2002). A partir desta idade, a formação de professores adentra no contexto de trabalho como estratégia ao credencialismo docente. Sua função seria desenvolver o domínio de métodos e técnicas ratificadas pela ciência como propulsoras de um ensino eficaz.

No Brasil, pode-se dizer que a idade do ofício inicia suas bases a partir do reconhecimento da escola como bem público, na promulgação da lei das escolas de primeiras letras em 15 de outubro de 1827. O ensino começa a ganhar contornos de um bem público e não mais um serviço voluntário e de oferta facultativa. No entanto, as preocupações em institucionalizar a formação de professores é lenta e gradativa neste período, pois o método Lancaster, instituído desde 1823, considerado o primeiro nas escolas comunitárias da época, apesar da reforma, se mantém NA cultura docente das escolas de primeiras letras com o objetivo de formar um grande quantitativo de aluno ao mesmo tempo.

Desta forma, embora o ensino comece a tomar formas de gestão pública, o modelo Lancaster ainda manteve formando alunos mestres que pudessem transferir conhecimentos numa relação mútua de monitoria do ensino, mantendo-se a cultura docente do "aprender fazendo" e de um modelo formativo baseado na relação mestre e aprendiz, o que Rugiu (1999) denomina de **modelo artesanal** de formação.

7 Sobre o modelo artesanal é importante ressaltar sua influência para a formação brasileira até os dias atuais. Embora tenha sido desenvolvido em sociedades monárquicas europeias, antes mesmo do descobrimento do Brasil, e se constituído no país mais concretamente durante o século XIX, é possível notar características artesanais em diferentes ocupações atuais. Em algumas áreas como o caso da Educação Física, esta forma de aprender a ensinar ainda se apresenta nas fronteiras de atuação, ocasionando amplos debates acerca da legitimação deste campo profissional.

No modelo artesanal, pressupõe-se que o ensino não necessita de uma ciência de base que o oriente. O conhecimento é empírico e transferido do mais experiente para os menos experientes. A prática profissional é regida pelo saber tácito, "uma espécie de mistura entre talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso" (TARDIF, 2014, p. 161). O professor é visto como um artesão, organizando suas próprias estratégias e métodos de ensino, sob um modelo de educação concebido na ideia de "ensinar tudo a todos" (RAMALHO; NUNES; GAUTHIER, 2004).

Em 1835, a institucionalização da formação de professores no Brasil começa a ganhar maiores contornos com a criação das escolas normais. Sob influência europeia, estas escolas tinham como objetivo formar professores especificamente para o ensino primário. Neste período, o ensino no Brasil assume maiores contornos de um ofício, pois além das formas contratuais de trabalho, adentra a exigência de uma formação específica para seu exercício. A inserção da formação gera maior legitimidade aos professores e a possibilidade de uma carreira no magistério.

A entrada da formação constrói características e traços marcantes da docência como ofício, o que conseqüentemente irá demandar um certo tipo de profissionalismo diante do trabalho. A exigência de formação contribui para a defesa ainda maior do conhecimento especializado, assim como do controle sobre o grupo legitimado ao ensino, os professores. Esta exigência provoca a necessidade dos professores em galgar este patamar e legitimar ainda mais sua prática e trabalho por meio da formação.

Mais tarde, no início do século XX, com o advento da pesquisa educacional e o apogeu de movimentos intelectuais europeus e americanos, em 1932 constitui-se no país os institutos de educação. Estes institutos transformam a escola normal em escola de formação de professores, centrada não só no ensino como também na pesquisa.

Estes Institutos tinham em comum a proposta de produzir ciência da educação. Nesse sentido, estimulavam os docentes a especializar-se em aspectos da educação, tais como história, filosofia e psicologia da educação; conduzir inquéritos e pesquisas; e publicar os resultados (VIDAL; RABELO, 2019).

Visando suprir as lacunas das escolas normais, de excessiva ênfase nos conteúdos curriculares e de conhecimentos procedimentais, os institutos de educação passam a implementar no currículo disciplinas pedagógicas e didáticas legitimadas

pelas denominadas ciências da Educação e da pedagogia enquanto área específica dos professores. No entanto, esta ênfase na didática e nas disciplinas pedagógicas, contribuiu na prática, para uma excessiva ênfase no saber fazer dos professores. Saviani (2009) nos chama a atenção para a contribuição destas implementações políticas para a consolidação de um **modelo pedagógico -didático** na formação de professores do ensino primário. Este modelo contribui para uma cultura docente fortemente embasada em conhecimentos didáticos e pedagógicos.

Este modelo é demarcado como um período na formação brasileira de incorporação do trabalho docente às exigências da pedagogia, que tentava se legitimar enquanto ciência e da excessiva ênfase na preparação didático-pedagógica dos professores do ensino primário. O currículo passa a engendrar práticas de experimentação e aplicação de conhecimentos didático-pedagógicos. Este modelo possui características excessivamente técnicas e pragmáticas que impedem alguns avanços até os dias de hoje, principalmente para a legitimação do ensino primário na formação superior e consequente profissionalização docente neste segmento.

A partir de 1939 os institutos são elevados ao grau de nível superior. São criados os cursos de pedagogia e licenciaturas, elevando-se a formação de professores do nível secundário ao status universitário, instituindo o modelo 3 +1 de formação, até hoje vigente nos cursos de preparação de professores. É importante ressaltar que esta mudança remete à formação para o ensino secundário, sendo o ensino primário desenvolvido nas escolas normais.

Ao contrário do que acontecia nas escolas normais e institutos de educação mediante o modelo pedagógico-didático, no modelo 3 + 1, os conteúdos culturais e cognitivos tomam centralidade durante os três primeiros anos de formação mediante disciplinas específicas. Somente o último ano passa a ser dedicado às questões didáticas. Esta característica formativa contribuiu para se estabelecer na formação para o ensino secundário a cultura do **modelo dos conteúdos culturais- cognitivos** (SAVIANI, 2009). Tal modelo retrata a supervalorização dos conteúdos a serem transmitidos na prática, renegando os aspectos didáticos, encarados como processo burocrático no final do curso por meio dos estágios. Assim, a formação é regida por uma cultura docente embasada muito no domínio de conhecimentos científicos. O professor do ensino secundário passa a ser visto como um "técnico" (RAMALHO, NUNES, GAUTHIER, 2004), fundamentado em teorias científicas e metodologias de ensino. Esta cultura gera um tipo de profissionalismo direcionado a atender os

requisitos técnicos e científicos para se tornar professor (CONTRERAS, 2002). Além disso essa cultura docente de sobreposição dos conteúdos acadêmicos contribuiu para se instituir uma cultura formativa da disciplinarização, sob um ordenamento curricular generalista na educação superior, dispensando qualquer preocupação com os aspectos didáticos na formação do futuro professor (*ibidem*).

Numa ilação comparativa, é possível relacionar o modelo dos conteúdos culturais - cognitivos ao que Tardif (2014) denomina de **modelo aplicacionista**. Neste modelo,

os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática. A produção de conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização de conhecimentos na ação tornam-se a partir deste momento, problemáticas e questões complementares separadas, que competem a diferentes grupos de agentes: os pesquisadores, os formadores e os professores (TARDIF, 2014, p. 270 a 271).

Esta lógica domina a prática curricular mediante três pilares: na produção de conhecimento pelas pesquisas; na transmissão destes conhecimentos na formação e, por último, na aplicação destes no campo de trabalho.

Esta configuração do ensino e formação, se mantém até 1964, quando se implementa no Brasil o regime militar. Sob este regime, o campo educacional passa por novas reformulações em que a preparação profissional se torna objetivo também do ensino básico, por meio da inserção dos segmentos de 1º e 2º graus. As escolas normais são destituídas e a habilitação para o magistério no 1º grau torna-se profissionalizante em escolas de 2º grau.

Assim, pode-se perceber que o século XX ocasionou gradativamente o início de uma configuração da docência como profissão. Os marcos da vocação e ofício e seus modelos de formação característicos se mantêm ainda bastante presentes na cultura docente, pois os descompassos políticos e sociais que engendram a prática docente permanecem como fortes propulsores de uma cultura docente e formativa embasada ora na vocação ora no ofício (CYRINO, 2016).

O histórico e as ilações apresentadas até aqui possibilitam perceber que no Brasil o início do século XX contribuiu com marcos significativos para a transformação da docência, legitimando os professores enquanto grupo de características únicas e de expertise especializada por meio do credenciamento formativo. Todavia, embora essa trajetória do trabalho docente tenha contribuído para que a docência se tornasse um ofício socialmente reconhecido, quando comparada a profissões altamente

reconhecidas, os desafios tornam-se ainda muito altos e quase inatingíveis à profissionalização ideal.

Na tentativa de suprir problemas e elevar o status profissional docente, o final do século XX marca o surgimento de movimentos acadêmicos críticos ao ensino tradicional e à formação aplicacionista, além de movimentos trabalhistas em prol de melhorias nas condições do trabalho docente. O chamado "fracasso escolar", ocasionado pela tentativa mal sucedida de democratização da educação também colabora com este marco, provocando tensões e novas formas de se pensar ensino e formação (TARDIF, 2013).

No Brasil, no final dos anos de 1980, com o fim do regime militar, e a partir da redemocratização da educação, estes movimentos se intensificam, dando origem a diferentes reformulações legais e institucionais, dando início a uma nova ordem no curso da profissão e formação docente.

3.2.3 A idade da profissão e a cultura profissional docente

No final do século XX a docência no Brasil começa a ganhar maiores contornos profissionais, sob influência de movimentos internacionais que visavam elevar o ensino ao status de uma verdadeira profissão. A ideia da docência como profissão fica mais latente no final da década de 1980, com o chamado *movimento de profissionalização do ensino*, instaurado nos Estados Unidos (HOLMES GROUP, 1986; SHULMAN, 2014) e disseminado em diversos países ocidentais. Este movimento vai enfatizar a autonomia docente, sob a ideia do professor como sujeito ativo nos processos decisórios sobre a educação, sobretudo no que se referem às práticas de formação. O Holmes Group (1986), principal movimento acadêmico em prol da profissionalização docente, tinha por característica promover o ensino com base no "ofício feito de saberes" (GAUTHIER, et. al. 2013). Propõe uma profissionalização mediante a investigação e reconhecimento de uma base de conhecimentos do ensino. Nesse sentido, a ideia de docência como profissão "se cristaliza num verdadeiro movimento social, quando as autoridades políticas e educacionais lançam oficialmente um projeto de profissionalização do ensino". São objetivos do movimento de profissionalização: a) melhorar o desempenho dos sistemas educativos; b) passar do ofício à profissão; c) construir uma base de conhecimentos para o ensino (TARDIF, 2013.p. 559).

No que diz respeito à defesa por uma base de conhecimentos, defendia-se a ideia de que ensinar exige um corpo de conhecimentos específicos, desenvolvidos no âmbito do trabalho docente. Esta base, entendida como existente, porém, carente de investigações que a sistematize, poderia elevar o ofício de professor ao verdadeiro status de profissão (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2013; CYRINO, 2014; ALMEIDA, 2019). De acordo com o movimento de profissionalização, os professores só poderão exercer uma efetiva autonomia sobre seu trabalho, quando a formação passar a valorizar seu conhecimento profissional e incluí-lo de forma significativa no currículo, pois antes de profissionalizar o ensino, é preciso antes de tudo a profissionalização dos indivíduos (BOURDONCLE, 2000). Desta forma, é necessário não só universitarizar a formação, mas transpor o modelo de formação geral e aplicacionista ao **modelo de formação profissional** (TARDIF, 2014; 2013; BORGES, 2008; BOURDONCLE, 2000).

O modelo profissional valoriza não só os conhecimentos acadêmicos, como acima de tudo valoriza o conhecimento profissional docente (CPD) (SHULMAN, 2014; GAUTHIER, et. al. 2013; TARDIF, 2013;2014). Propõe uma mudança no profissionalismo e profissionalidade docente, pois os consideram fatores preponderantes para uma mudança na cultura docente, capazes de gerar novas práticas e novas formas de racionalização do trabalho. Este modelo propõe que a formação exerça estreita ligação com o campo profissional, assim como se preocupa mais com os modos de ser e agir docente, vistos como elementos significativos e pertencentes ao grupo dos saberes específicos da docência.

Sendo assim, a parceria entre universidade e escola torna-se forte, e a prática de ensino, por meio do ECS, torna-se valorizada. A formação profissional é alicerçada sob um modelo de alternância entre momentos formativos na universidade e na escola (BOURDONCLE, 2000).

Dos apontamentos científicos encontrados sobre a profissionalização, o modelo profissional é apontado como um caminho primordial à profissionalização da formação, capaz de gerar um profissionalismo real (CONTRERAS, 2002), mediante a constituição de uma cultura docente embasada no exercício da autonomia crítica e partilhada no trabalho. O grande desafio da profissionalização da formação por meio do modelo profissional é ultrapassar a dicotômica relação entre saberes e ofício, teoria e prática e concentrar-se na interação entre ofício e saber docente, entendendo suas

especificidades e importância mútua para o desenvolvimento da docência (GAUTHIER, et. al. 2013).

No Brasil a história educacional permite inferir que o movimento de profissionalização começa a se instituir de fato no período da redemocratização da educação. Um dos grandes marcos legais de tentativa de profissionalizar a docência brasileira foi a promulgação da constituição de 1988, onde os professores são denominados pela primeira vez como "profissionais do ensino" (BRASIL, 1988) e posteriormente, em 1996, quando elevados ao status de "profissionais da Educação", na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996).

Weber (2003) menciona alguns indícios da profissionalização presentes nestas políticas,

o resgate do concurso público, a garantia de padrão de qualidade como princípio da educação e a visão do docente como profissional do ensino (...) o professor como um profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela instância universitária, aos quais deverá expor-se durante processo regulado de formação ou de capacitação e cuja crítica e superação necessita acompanhar e aprofundar (p.1126).

O autor aponta elementos presentes na LDB de 1996 que indicam fortemente uma tentativa em tornar a docência uma profissão reconhecida de fato. Para ele, esta legislação foi o ponto de partida para diferentes discussões no final do século XX, culminando em 2001 na criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Vejamos,

A Lei n. 9.394/1996, ao reunir, de forma indissociável, escola e atividade docente na tarefa de assegurar a aprendizagem dos alunos, induz a delimitação de uma área de jurisdição, ao mesmo tempo em que estabelece os marcos orientadores dos projetos de formação de uma atividade que se tornou essencial à sociedade brasileira. Esse aspecto, analisado sob a ótica de um autor como Freidson, por exemplo, constituiria um indicador importante da passagem de uma ocupação para uma profissão. Tais marcos, agora consubstanciados em Diretrizes Curriculares Nacionais, e não mais em currículos mínimos, devem induzir à composição de projetos pedagógicos diferenciados que expressemos vínculos do processo formativo com a perspectiva de futuro do país adotada por seus formuladores (p.1132).

De lá para cá são instituídas no país diversas leis, decretos e orientações de cunho reformador do currículo formativo dos professores. Um exemplo dessas iniciativas são, além da LDB e DCNs, o Referencial para a Formação de Professores (BRASIL, 2002a) e o vigente Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) que institui metas para o desenvolvimento educacional brasileiro a ser implementado até

2024. Dentre os princípios do PNE estão a articulação teoria e prática no processo de formação docente; o reconhecimento das instituições de educação básica como ambientes de formação de professores; e a valorização dos professores de profissão como sujeitos formadores de cultura.

A formação de professores deveria considerar o professor e seu trabalho nas políticas curriculares e práticas acadêmicas. Valorizar não só os conhecimentos teóricos, como acima de tudo o contexto da prática pedagógica como um campo repleto de possibilidades de integração entre teoria, prática, reflexão e ressignificação dos conhecimentos, crenças e valores sobre o ensino.

Assim, com base nas ideias do movimento de profissionalização de que para tornar o ensino o mais profissional possível seria necessário mudar a cultura formativa, o século XXI demarca no Brasil o início de uma preocupação política em reformular a formação docente. No entanto, ao contrário das idades apresentadas anteriormente, a idade da profissão não pode ainda ser analisada do ponto de vista realista, mas sim histórico e idealista.

Apesar dos quase 40 anos de movimento, a literatura aponta diferentes problemas que ainda se institui como desafios à elevação de status dos professores, e a formação é uma delas (TARDIF, 2014; 2013). No contexto da profissão docente é notório um avanço da profissionalização, no que diz respeito à elevação da formação ao nível universitário, da inserção da pedagogia enquanto ciência do magistério e da inserção de políticas públicas de valorização do trabalho docente no âmbito formativo. Todavia, a profissionalização do ensino e da formação ainda é um desafio no Brasil e em outros países, diante dos embates entre Estado, condições econômicas e sociais da escola, valores sociais, culturais e profissionais ocorridos longo da história que influenciam sobremaneira o trabalho e a formação do professor (RAMALHO; NUNES; GAUTHIER, 2004).

Do ponto de vista cronológico, é possível enxergarmos uma evolução histórica linear que perpassa o contexto docência. No entanto, do ponto de vista sociocultural, a realidade brasileira nos mostra que a cultura docente ainda apresenta na prática fortes elementos característicos do Ofício (TARDIF, 2013). Para Cyrino (2014) "nosso país está num período discursivo de transição entre a segunda e a terceira idade do ensino", ora com iniciativas políticas e consensos teóricos voltados à elevação ao status profissional, ora exercida apenas sob moldes contratuais, de pouca autonomia, de formação técnica e sob condições péssimas de exercício laboral.

Os três marcos históricos e suas características presentes na constituição do ensino e formação brasileiros denotam uma trajetória que ao mesmo tempo que legitima a profissão nos espaços profissionais, também contribui para uma cultura docente fortemente embasada na formação técnica, aplicacionista e muitas vezes regredida ao formato artesanal de ensino. Tal cultura dificulta avanços na profissionalização.

No bojo destas problemáticas, nos caminhos da real profissionalização do ensino, o que nos parece ser consensual no momento é o entendimento de que a construção de uma cultura profissional da docência só se dará a partir de mudanças significativas no campo das práticas formativas (CYRINO, 2014; TARDIF, 2014; PERRENOUD, 2002).

O quadro 5 sintetiza melhor as características das idades no processo histórico de constituição da docência e formação brasileira como atividade profissional.

Quadro 5. Características das Idades do ensino e formação docente no Brasil

MARCOS HISTÓRICOS DO ENSINO	FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	CARACTERÍSTICAS DO GRUPO PROFISSIONAL	CARACTERÍSTICAS LIGADAS À PROFISSIONALIDADE
VOCACÃO	educação jesuíta e ensino em escolas comunitárias; formação não institucionalizada, sob os moldes do modelo artesanal (RUGIU, XXX)	um profissionalismo ainda não presente diante da visão religiosa sobre o ensino e sociedade. Porém, pode-se dizer que já há uma busca por especializar-se na docência por meio conhecimentos considerados socialmente aceitáveis (característico das escolas de ofício)	professor como artesão. O bom professor era aquele que se dedicava ao ensino dos bons costumes e da fé religiosa católica. A principal característica era o compromisso com a formação moral dos alunos
OFÍCIO	Promulgação da lei das escolas de primeiras letras e início de uma preocupação com a formação docente. Surgimento das primeiras escolas de formação (escolas normais, institutos de educação e mais tarde formação em nível superior). O advento das ciências da Educação e a valorização destas na formação contribui para conferir uma certa legitimidade à profissão. Todavia, contribui para a dicotômica relação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos culturais cognitivos, acentuando o modelo aplicacionista na formação.	A entrada da ciência na educação contribui para a inserção de grupos corporativistas sobre a docência. O profissionalismo se embasa na ideia de que o conhecimento técnico baseado nos métodos da ciência poderia garantir maior autonomia profissional. Em contrapartida, a autonomia profissional é regida pelos interesses do estado e não sob o controle dos próprios professores.	O professor enquanto técnico. A profissionalidade tem por característica o domínio técnico de metodologias do ensino e na reivindicação pela melhoria de status profissional comparando-se a outras profissões já legitimadas. A responsabilidade individual sobre o ensino e da própria formação se dá mediante o corporativismo de defesa do conhecimento especializado.

PROFISSÃO	A constituição de 1988, a LDB de 1996 e as DCNs de 2001 tornam-se marcos de entrada dos ideais da profissionalização no país. No final do século XX e início do XXI as ideias da profissionalização adentra nas políticas educacionais, sob pressupostos do paradigma do professor reflexivo e exercício da autonomia dos professores. A formação contribui à profissão à medida em que incorpora uma cultura docente sob pressupostos de um modelo profissional.	O profissionalismo está atrelado em não mais enquadrar a profissão no mesmo status de outras, embora isto esteja implícito. O verdadeiro profissionalismo se constitui a partir da defesa das características e qualidades existentes na prática profissional necessárias ao ensino significativo.	Professor enquanto profissional. No modelo profissional o professor é capaz de tomar com responsabilidade suas próprias decisões sobre as metas de ensino, sobre o conteúdo de trabalho e as formas efetivas de credenciamento. Para isso, é necessário conhecimento apurado das características éticas, responsabilidade moral e social sobre o ensino. Os pilares da profissionalidade são compromisso moral, comunitário e competência profissional. Estas são características individuais, que remetem a uma predisposição profissional que se dá mediante a formação de uma consciência crítica e reflexiva. O conhecimento profissional é elemento central para a aquisição e desenvolvimento destes pilares.
-----------	---	--	---

Fonte: elaborado pela autora

É importante ressaltar que as idades foram caracterizadas diante do contexto histórico da profissão e formação docente no país. No entanto, ao considerar a idade da profissão ainda como concepção ideológica as características deste item estão mais no plano propositivo que concreto de fato.

3.3 Impasses e desafios à profissionalização da formação docente no Brasil

Passados todos estes anos do movimento de profissionalização, atualmente vivenciamos no Brasil o surgimento de novas propostas políticas de reformulação dos cursos de licenciatura e a criação de uma base nacional curricular de formação de professores (BNC) (BRASIL, 2019). Estas recentes propostas nos levam a seguinte indagação: Não demos conta de resolver o problema do ensino e formação docente no país, mesmo com diversas modificações políticas no campo?

No campo da formação, a literatura nos permite constatar o que Nóvoa denomina de "consenso discursivo" (2007, p.3) entre os pesquisadores adeptos ao movimento de profissionalização. Este consenso remete à valorização do professor, seus conhecimentos profissionais e a importância de se considerar o trabalho docente nas práticas formativas. No entanto, a "má notícia" recai na constatação de que, em

termos práticos, parece que não estamos dando conta de colocar em ação aquilo que afirmamos ser o melhor à formação docente (NÓVOA, 2007).

Nóvoa (2007) afirma que para que haja significativas mudanças neste contexto, é necessário rever todos os impasses que há anos dificultam desenvolvimento do campo antes de quaisquer implementações de políticas que possam acarretar a velha descontinuidade das propostas curriculares. Sobre estes impasses, a literatura permite identificar diferentes limites e desafios na cultura educacional brasileira que ao longo dos últimos dois séculos têm impedido consideravelmente avanços no campo, inclusive na formação de professores. A seguir apresentaremos o que consideramos como algumas das principais.

3.3.1 A crise do profissionalismo e da profissionalização docente

O primeiro impasse a se destacar se trata da crise do profissionalismo instaurada no início deste século e que parece ainda se apresentar de maneira forte em diversas áreas profissionais, sobretudo na docência, ocupação vista ainda como uma semiprofissão (TARDIF, 2014). Esta crise é constituída mediante o constante questionamento sobre a função e relevância social de determinadas profissões. A perícia profissional é questionada, diante de uma contemporaneidade marcada pelo advento da informação e novas tecnologias.

Este contexto contribui para elevar a crise de identidade em diferentes profissões, inclusive na docência. O ensino se vê constantemente ameaçado diante das facilidades de acesso à informação e das diferentes novas formas de aprendizagem, o que provoca questionamentos que por vezes deslegitima o ensino como atividade que deve ser exclusiva dos professores.

por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro lado, as profissões perderam um pouco seu valor e de seu prestígio e já não está mais tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem que se acredite. (TARDIF, 2014, p.253)

Na atualidade, esta crise parece estar ainda mais evidente. Vivenciamos uma organização política- educacional de constantes discussões sobre a função da escola e do professor para desenvolvimento educacional, questionando qual o papel do professor no âmbito da educação contemporânea. Estas questões acabam por afetar o profissionalismo docente, tendo em vista a crise de identidade que se estabelece no campo, causando incertezas em relação à carreira e consequente evasão da profissão

ou até mesmo falta de procura em atuar nela. Além disso, estes questionamentos acabam influenciando as condições de trabalho e carreira no ensino. No país, o magistério ainda sofre com o estigma do fracasso educacional, com trabalho precarizado, e distante de atingir um status profissional elevado (SILVA, 2018).

A falta de condições de trabalho, planos de carreira ultrapassados, políticas voltadas ao mercado e os baixos salários contribuem para uma cultura docente que vai de encontro com as promessas da profissionalização, e pior, na contramão do desenvolvimento educacional e social do país (ANDRÉ, 2009). Nesse sentido, fica-se a inquietante contradição: Como pensar em profissionalização docente diante de tantos impeditivos econômicos e de valorização social, causado pela precariedade que vive o contexto educacional?

Esta pergunta não só inquieta como provoca a desmotivação da carreira docente, causando um acentuado desinvestimento por parte dos professores logo no início de sua atuação como profissional. Além disso, como muitos não possuem a opção por mudar de carreira, a prática docente acaba sendo regida por "falsas práticas pedagógicas", desprovidas de quaisquer tentativas de inovação. Em nossas experiências como docente é fácil encontrar algum colega desanimado com a profissão, com a justificativa da precariedade do trabalho e com frases tipo "empurrando com a barriga" até a fase de sua aposentadoria, mesmo que esta só chegue daqui a 20 anos.

Já o segundo grande impasse no âmbito da profissionalização trata da falácia em torno da autonomia docente. E é nesta questão que iremos nos aprofundar melhor para tratar não só dos embates da profissionalização no contexto de atuação, como também no contexto que mais nos interessa, o da formação de professores.

3.3.2 O paradoxo da autonomia docente e o profissionalismo ideológico

Os embates relatados anteriormente acabam afetando não só o cotidiano do trabalho docente, como são capazes de moldar os limites da autonomia profissional, causando um movimento contrário, o da desprofissionalização (BONETTI, 2018). Para entender melhor essa questão torna-se necessário compreender que conceito de autonomia estamos nos referindo. No âmbito da sociologia das profissões, autonomia, na perspectiva funcionalista, significa controle e gerência sobre os conhecimentos específicos e sobre o próprio campo de atuação e formação. Já na perspectiva crítica é ir além do controle, passando a se transformar também em competência crítica

sobre as diferentes relações de poder que interferem o campo ocupacional (FREIDSON,1998). Desta forma, profissionalizar a docência significa desenvolver este tipo de autonomia sobre o trabalho e nas condições que o envolve. Aqui, nos deteremos no conceito crítico sobre autonomia.

No meio acadêmico, verifica-se um notório debate em torno da autonomia docente. Muitas delas recaem na ideia de que por trás das políticas implementadas neste âmbito, está a intenção de fomentar formas simplificadas e “equivocadas” de se exercer a autonomia, reduzindo-a na simples liberdade do professor em gerir seus métodos e formas de ensinar. Para Contreras (2002), este tipo de autonomia torna-se uma falácia. Ao delegar aos professores responsabilidades profissionais sobre o ensino, e à medida que se concede certo controle do trabalho, cria-se uma falsa autonomia, pois o ensino no que diz respeito ao currículo formal e objetivos, é gerido por grupos profissionais exteriores ao grupo profissional.

Além disso, ao passo que as políticas públicas educacionais fomentam a autonomia como um dos principais objetivos da formação de professores, ações e relações constituídas no campo de atuação acabam por moldá-la aos interesses de grupos exteriores.

É diante deste contexto que se encontra uma grande contradição e paradoxo⁸ no campo profissional docente. As ações governamentais parecem caminhar na contramão dos pressupostos de um movimento que prega a elevação de status dos professores por meio do desenvolvimento de sua autonomia sobre o trabalho e formação. A autonomia docente tem sido estimulada pelo poder estatal mediante um profissionalismo ideológico, exercido a partir do reconhecimento público de que os professores possuem um saber legítimo e exclusivo, e que, portanto, devem participar ativamente dos processos decisórios sobre a Educação. No entanto, ao mesmo tempo que se estabelecem discursos e práticas com a participação dos professores nas decisões sobre o currículo, de maneira sutil, são implementadas políticas ideológicas que muitas vezes fogem ao seu controle de jurisdição. Nesse sentido, a real

⁸ entendemos por paradoxo as contradições presentes em um discurso, que parece apresentar ideias comuns a um tipo de pensamento e grupo, mas que na verdade incita valores, ações e metas distintas.

autonomia e controle sobre o trabalho torna-se pouco exercida, ocasionando uma atuação estritamente técnica (CONTRERAS, 2002).

Segundo Oliveira (2010), o fato da profissão docente ser regida pelo poder estatal já a torna desprovida de autonomia, um dos principais pilares para o profissionalismo docente ideal. Embora se tenham iniciativas de participação do professor nas decisões, as sugestões dos métodos e currículos ficam sempre a cargo do Estado. A função docente é discutida em âmbitos exteriores ao grupo profissional, sendo o poder estatal o maior controlador de sua jurisprudência não só no âmbito da atuação como também da formação.

Nesta lógica, o profissionalismo docente torna-se resultado exclusivamente da pesquisa universitária e manifestado somente a partir do compromisso moral com o conhecimento especializado e pela ética profissional em relação aos atos, inclusive a responsabilidade por sua própria formação (TARDIF, 2013; PERRENOUD, 2002). Desta maneira, a profissionalização adentra neste contexto de forma paradoxal, como uma estratégia de implementação de formas racionalizadas pelo tecnicismo,

de tal modo que o fruto foi a homogeneização da prática dos docentes, a consequente burocratização e perda da autonomia dos professores e o banimento da participação social na educação cada vez mais justificado como um âmbito de decisão dos profissionais ou da administração. (POPKEWITZ, 1990)

O uso político e de poder do estado sobre as decisões na docência a torna cada vez mais distante das demandas concretas de trabalho e de uma educação integrada aos interesses profissionais, comunitários e sociais.

Este paradoxo vai de encontro ao que Freidson (1998, p. 217) denomina de modelo profissional ideal, em que o profissionalismo possui o "princípio central de que os membros de uma ocupação especializada controlam seu próprio trabalho". O profissionalismo ideal se dá a partir da autonomia sobre o conhecimento, objetivos, metas e critérios de avaliação sobre o trabalho. Tais condutas conferem não só autonomia, como confere maior confiabilidade ao credencialismo desta ocupação, gerando maior confiabilidade aos consumidores.

Desta maneira, em um espaço altamente solidificado a se manter o *status quo* social adequado às políticas de controle do capital econômico, o professor tem assumido função pouco privilegiada, já que os objetivos políticos tendem a desprivilegiar seu *capital cultural* (BOURDIEU, 1983), colocando-o abaixo das posições decisórias sobre o seu próprio campo de trabalho. Estas contradições acerca

da autonomia docente contribuem também para uma dicotômica relação entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos profissionais, que acaba por abalar ainda mais a crise identitária dos docentes (TARDIF, 2014).

O distanciamento entre universidade e escola, pesquisa e atuação profissional têm colocado cada vez mais em evidência o descrédito dos professores em relação às pesquisas e ao conhecimento acadêmico-científico. É de senso comum e muito presente em momentos formativos de participação de professores de escola o tradicional discurso: "a teoria na prática não funciona!" ou, "na prática, a teoria é outra!". No Brasil, como vimos anteriormente, esta dicotômica relação se constitui dentre outras coisas, na configuração histórica da formação, por meio das distintas organizações para os diferentes segmentos do ensino; da excessiva valorização acadêmica às técnicas e metodologias de ensino, ocasionando o conflito entre o modelo dos conteúdos culturais cognitivos e o modelo pedagógico didático (SAVIANI, 2007).

Assim, a profissionalização do ensino em nosso país parece ter estacionado na elevação de status mediante a inserção dos conhecimentos acadêmicos, produzidos sob a forma da disciplinarização do ensino e das pesquisas. Os conhecimentos profissionais e os aspectos que envolve o saber docente, embora trazidos como importantes na literatura, permanecem subjugados no âmbito da formação, ainda moldada pela cultura aplicacionista (CYRINO, 2014).

Esta cultura aplicacionista tem sido apresentada muitas vezes na literatura como uma problemática que a universidade não tem dado conta de resolver. No entanto, no que diz respeito aos impasses que impedem avanços neste espaço, poucos são os estudos que analisam os pormenores e os reais problemas que afetam o trabalho das universidades na formação docente.

3.3.3 O paradoxo da formação docente: as contradições entre os problemas do ensino e o papel da universidade

Outro grande impasse nos caminhos da profissionalização se refere à formação para o ensino nas universidades. O fracasso escolar evidenciado nos dois últimos séculos trouxe à tona a questão da formação de professores como um dos maiores desafios à profissionalização e consequente avanço educacional (SAVIANI, 2011). O último censo educacional apresentado em 2020 revela uma queda expressiva no número de alunos matriculados na educação básica brasileira, denotando quase 1

milhão a menos que nos anos entre 2016 a 2019. Tais fatos realçam não só o problema da aprendizagem dos alunos, mas também o questionamento sobre a eficácia da formação docente para dar conta destas questões.

Há anos, políticas formativas são instituídas no país na tentativa de sistematizar um modelo eficaz e adequar a formação às características sociais a qual a escola apresenta como desafiadoras. As diretrizes e resoluções dos últimos anos (BRASIL, 2001; 2002; 2006; 2015; 2017; 2018) que culminam atualmente na nova proposta da Base Nacional Curricular para a Formação de Professores (BRASIL, 2019) são exemplos que retratam iniciativas de superar este problema. Não cabe aqui esmiuçar-las, mas é importante ressaltá-las como diferentes tentativas de ultrapassar problemas há décadas enfrentados, encaminhados por outras políticas implementadas e que foram incapazes de resolver a questão.

Nesse sentido, tendo como base a instituição da LDB de 1996, documento específico da educação que inicia a questão da profissionalização docente no país, fica-se outro questionamento: há cerca de mais de 20 anos, as políticas de formação brasileira têm sido constantemente modificadas e implementadas nos cursos de formação, no entanto, por que tais políticas parecem não surtir o efeito desejado na atualidade?

Saviani em 2011 já nos apresentava alguns impasses implícitos nas diretrizes daquela época, e que convenhamos parece ainda se apresentar nas atuais resoluções. Citemos alguns pontos como a descontinuidade das políticas, identificado nas diversas resoluções promulgadas do início deste século até hoje; a pluralidade de concepções, causando uma pulverização de paradigmas e um discurso impregnado por teorias que na prática possui outro sentido; a centralidade na noção de competências que parecem ser muito mais utilitaristas ao mercado do que ao próprio ensino; e por último, a formação técnica em detrimento da formação culta no ensino superior.

Ao analisar a literatura, percebe-se que estes dilemas já foram amplamente discutidos e até mesmo analisados sob a perspectiva pedagógica humanista (OLIVEIRA, 2010), ou seja, sob preocupações de estudos no campo dos saberes experienciais e sua influência sobre os processos formativos e na prática pedagógica do professor. Todavia, parece que embora os estudos e discussões tenham contribuído para um novo olhar sobre a profissão docente, valorizando a prática

profissional como lócus formativo, a cultura aplicacionista ainda permanece no bojo da problemática formativa, e que impede avanços significativos à profissionalização.

Este discurso, embora traga reflexões sobre a cultura docente no âmbito das universidades, pode ser perigoso se não analisado criticamente. Saviani (2011) nos convida a pensar sobre os discursos que relacionam os problemas da Educação à formação de professores, tão presente nas diretrizes formativas e nas falas de políticos. Para o autor, o discurso das novas competências para o ensino e a necessidade de mudar a formação, presente em quase todos os documentos do último século, provoca certas ambiguidades se não for bem analisado teoricamente. Pode trazer consigo o risco de cairmos em outro perigo, o da incompetência das universidades em relação à formação, sob a ideia de que esta não estaria dando conta das demandas materiais e de trabalho que a sociedade necessita.

Este perigoso discurso, torna a formação docente cada vez mais controlada por instâncias superiores ao grupo profissional docente, que partindo de uma justificativa social, congrega por trás, interesses que fogem ao controle do grupo de trabalhadores que a ocupa. Esta ideia contribui para desqualificar a formação universitária, gerando políticas estatais de controle e inserção de um currículo sob ideais institucionais que fogem às regras e às jurisprudências de controle dos professores (ENGUITA, 1991; OLIVEIRA, 2010; CONTRERAS, 2027; NÓVOA, 2002).

Um exemplo desta inserção são os atuais projetos de indução profissional (PRP e PIBID), que embora tenham tido significativas contribuições à formação, tornam-se modelos formativos exteriores que adentram na universidade, visando preencher lacunas deixadas por ela própria. Para suprir a "lacuna formativa" renega-se sua autonomia e implementa-se nela "pacotes", "produtos" sob formas de programas formativos. Sobre este fato Sarti (2020, p. 85) analisa como perigo ao incentivo à "terceirização curricular" da formação docente.

Tais questões apresentadas contribuem para um grande paradoxo na formação docente, que diz respeito ao *profissionalismo ideológico* (CONTRERAS, 2002). Este paradoxo impede significativamente avanços na cultura profissional e formativa que se faz presente. Sob o discurso da profissionalização e da melhoria da formação docente, no plano político, verifica-se uma legislação formativa em grande parte influenciada por recomendações externas ao nosso contexto educacional, social e econômico, ocasionando um certo imediatismo nas implementações de ações de mudança, desconsiderando por vezes dados de pesquisas que retratam as

especificidades e problemáticas (GATTI, et. al. 2019). Além disso, as descontinuidades presentes também contribuem para uma confusão de práticas que mudam de acordo com o viés político que se encontra no poder.

Diante destas reflexões e impasses descritos até aqui, conclui-se que a cultura de trabalho instituída, a questão da autonomia e profissionalismo como ideologia e o consequente distanciamento entre a formação e profissão são problemáticas basilares a serem ultrapassadas no caminho da profissionalização docente e consequentes avanços na formação de professores. As políticas públicas neste espaço, ao passo que desenvolvem formas de uma suposta autonomia e participação docente sobre as decisões educacionais, investem também em formas de manter o controle sobre os professores, por meio de da constituição de um profissionalismo como ideologia (CONTRERAS, 2002).

Os impasses encontrados neste movimento contrário de desprofissionalização impede também avanços no campo. Os embates entre concepções políticas, ideológicas e econômicas no campo educacional afetam a cultura de ensino e o desenvolvimento da profissão docente. Nesse sentido, a formação que deveria caminhar, é ainda moldada por estes processos, o que acarreta um distanciamento cada vez maior entre professores e a esfera acadêmica.

3.4 Considerações sobre o capítulo: por um modelo profissional na formação de professores

Os impasses apontados, somados a cultura docente tradicional e técnica que se estabelece há anos na formação, tem causado grandes impeditivos ao modelo profissional de formação, que contribua para a aproximação dos saberes dos professores com o currículo. A lógica aplicacionista e técnica, ora constituída por um "ofício sem saberes", ora por um "saber sem ofício" (GAUTHIER, et. al. 2013) tem impedido a evolução do processo de profissionalização e consequente instituição do modelo profissional de formação. Além disso, o paradoxo da autonomia docente que afeta o trabalho das universidades também tem contribuído para se manter o *status quo* tradicional de que todos os problemas educacionais advêm das lacunas presentes na formação.

Como vimos, o modelo aplicacionista trouxe grandes contribuições à elevação do status profissional docente, mediante a implementação de conhecimentos

científicos de base, orientados pela pedagogia enquanto ciência a ser legitimada. Todavia, enquanto profissão, a vigência deste modelo contribui para a tradição da docência como ofício, pois mesmo que o professor exerça certa autonomia, seu trabalho ainda não se desvincula do controle e dos interesses exteriores ao contexto de trabalho.

A análise realizada procurou esclarecer que a crítica a este modelo não pode se reduzir ao papel da universidade e a cultura que se estabelece nela. Ao contrário, aponta-se uma preocupação que se deve ter com as questões políticas que envolvem o trabalho docente e sua formação. Nos caminhos da profissionalização é necessário que se reconheça que a universidade, e os conhecimentos produzidos nela, não é a única responsável pela formação e construção do conhecimento profissional dos professores. É preciso que os responsáveis pela formação, trabalhem ao encontro de um modelo que se aproxime cada vez mais da lógica profissional em detrimento da lógica disciplinar; do trato da aprendizagem da docência como algo que não é só exclusivo do ensino acadêmico, mas que advém das experiências pregressas, as de ensino e das crenças construídas pelo professor ao longo da vida.

O grande paradoxo presente atualmente nos caminhos da profissionalização da formação, tem sido o fato de que embora o último século traga avanços no que diz respeito às formas contratuais, ao credenciamento, a universalização e o reconhecimento do conhecimento acadêmico, na realidade, a formação ainda parece estar bem longe de exercer um verdadeiro modelo profissional.

Nesse modelo, a lógica aplicacionista de transmissão e aplicação de conhecimentos técnicos e científicos dá lugar ao CPD, em que a formação passa a se tornar espaço de formação de uma cultura docente embasada na autonomia crítica e reflexiva. (CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2014). Mas, como inserir o CPD na formação de professores? É o que abordaremos no próximo capítulo.

O próximo capítulo, pretende analisar a literatura, apontando elementos que caracterizem melhor o que é o CPD e como e a partir de que práticas e configurações este conhecimento pode constituir-se como lugar legitimado na formação.

CAPÍTULO IV: O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA TRAJETÓRIA DAS PESQUISAS: CONCEITOS E POSSIBILIDADES

4.1 Introdução

Neste capítulo daremos continuidade a análise da formação de professores, porém, agora, nos concentrando em identificar e analisar como o CPD se constitui no percurso da profissionalização, assim como identificar possibilidades de sua inserção no âmbito da formação docente.

Visando atingir o objetivo, primeiramente será feita uma análise histórica sobre de como o CPD tem se constituído nos últimos 30 anos nas pesquisas sobre formação docente. No segundo momento, busca-se analisar o que é o CPD e as diferentes perspectivas teóricas sobre o tema. Por último, apresenta-se algumas configurações organizacionais e pedagógicas tidas como promissoras à inserção do CPD no âmbito da formação de professores.

O estudo se caracteriza como uma revisão crítica da literatura (MANCINI; SAMPAIO, 2007), adotando como categoria analítica o ‘conhecimento profissional docente’ (MINAYO, 2005; GOMES, 2001).

4.2 O que é ensinar? de uma perspectiva comportamentalista ao conhecimento profissional docente como cerne da profissão

No campo das pesquisas em Educação, percebe-se que ao passo que a sociedade e ciência evoluem, novas formas de se pensar o ensino também são ressignificadas, ocasionando mudanças no contexto acadêmico, político e na cultura educacional que se faz presente no âmbito do ensino. É sabido que a Educação, ao longo dos últimos dois séculos, tem se apropriado de diferentes concepções sobre o conhecimento científico de áreas mais antigas como a filosofia, psicologia e sociologia na tentativa de desenvolver a eficácia da relação ensino-aprendizagem (TARDIF; NÚÑEZ-MOSCOSO, 2018; DINIZ PEREIRA, 2013).

No Brasil, a educação brasileira perpassa por diferentes momentos da história social e científica. De tendências liberais a progressistas, ao longo da história vão constituindo novas formas de entender o ensino, ocasionando tendências educacionais (SAVIANI, 2009). De uma educação humanista de métodos positivistas dos anos 30, passando pelas críticas filosóficas desta vertente nos anos 40 e 50, a

educação dos anos 70 é fortemente marcada pelo tecnicismo de influência das ideias do Pragmatismo do filósofo e pedagogo John Dewey. Conhecido por implementar a noção de pensamento reflexivo e a prática como locus do conhecimento docente suas ideias influenciaram sobremaneira, na década de 50 a 70 o movimento escola nova, de ideias libertárias, instituído na década de 30, mas que após a queda do estado novo em 1945 retorna aos movimentos educacionais (BANDEIRA, 2017).

Já no contexto da pesquisa, a educação como campo de investigação só se implementa de fato no Brasil em 1965, com a criação do primeiro curso de pós-graduação *Stricto Sensu* (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005). A partir desta década este campo se desenvolve no país e conseqüentemente as perspectivas sobre o ensino também vão se reconstituindo. De lá para cá, quando se trata de pesquisas sobre o ensino, identifica-se ao longo dos anos diferentes olhares sobre o que seria ensinar e como deveria acontecer a formação de professores (TARDIF, 2014; GAUTHIER et al., 2013 SHULMAN, 2004;2014;1987; PÉRES GÓMES; SACRISTÁN, 1988; PIMENTA, 1999; ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 2017; 2019, 1997; DINIZ PEREIRA, 2013; GATTI, et. al., 2019).

Segundo Candau (1987), na primeira metade da década de 1970 as pesquisas no campo da formação de professores no Brasil eram em sua maioria realizadas sob os pressupostos da psicologia comportamentalista de método positivista. Estes pressupostos advinham do principal paradigma investigativo da época, denominado '*eficácia do ensino*', também conhecido como '*Processo-Produto*' ou '*Presságio-Produto*' (TARDIF; NÚÑEZ-MOSCOSO, 2018; HENRIQUE; JANUÁRIO; ANACLETO, 2009; BRAZ, 2007). Fortemente implementado nos EUA, este paradigma foca na compreensão do comportamento do professor e como este comportamento interfere na aprendizagem dos alunos.

Nesta vertente, a eficácia do ensino decorre das características psicológicas e da personalidade do professor. Pode-se dizer que este paradigma ao influenciar os métodos de investigação no Brasil, também contribuiu para moldar o currículo formativo dos professores. O planejamento, os estilos de ensino, métodos de treinamento de professores dominavam as agendas de pesquisa e formação, na busca por estabelecer critérios para ser um professor eficaz e assim inseri-los na formação (DINIZ PEREIRA, 2014; FERNANDES, 2007; BRAZ, 2007). O caráter aplicacionista é fator preponderante nas ações formativas, em que as práticas de

ensino são moldadas na cultura da aplicação e ensaios tentativa-erro de métodos e técnicas de ensino.

No entanto, em 1974, mediante críticas relacionadas à complexidade que envolve o ser e agir docente, surge nos EUA comissões para se pensar o ensino. Dessas comissões surgem ideias que estruturarão um novo paradigma, denominado de '*pensamento do professor*' (BRAZ, 2007; TARDIF; NÚÑEZ-MOSCOSO, 2018). As comissões que originaram as ideias deste paradigma foram presididas por nomes importantes que influenciam até hoje as pesquisas sobre o ensino, tais como Clark e Peterson e Lee Shulman (BRAZ, 2007).

O paradigma do pensamento do professor entende que a ação de ensinar não se caracteriza somente por comportamentos, métodos e técnicas aplicadas, mas presume que o bom professor possui um tipo de pensamento que nem sempre é consciente, mas orientado por uma racionalidade específica. Possui o interesse na compreensão dos fenômenos e contextos, a partir do olhar sobre o professor como sujeito no processo de construção do seu próprio conhecimento. Nesse sentido, as pesquisas deveriam compreender como os professores pensam ao ensinar. As atividades de planejamento, decisões de ensino, assim como as crenças, valores e experiências na profissão tornam-se elementos investigativos.

As pesquisas realizadas sob este paradigma foram e ainda tem sido de suma importância no processo de compreensão do aprender a ensinar. Por meio destas ideias o ensino torna-se uma ação para além da simples aplicação de métodos e técnicas e passa a se tornar também o momento em que o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos, habilidades e competências. Mediante estas ideias, iniciam-se as preocupações investigativas sobre como o professor reflete sobre a sua prática, como toma decisões, como suas crenças influenciam no ensino e no seu desenvolvimento profissional, quais são suas rotinas de trabalho, e como seu pensamento direciona suas condutas sobre o ensino (GARCIA, 1987, APUD BRAZ, 2007).

O paradigma do pensamento do professor contribuiu para imputar reflexões sobre a questão da racionalidade no campo do ensino ao buscar compreender como ocorre o pensamento do professor durante à ação profissional. Ideias estas, impulsionadas em grande parte pela teoria de Donald Schön (TARDIF; NÚÑEZ-MOSCOSO, 2018). Sob este paradigma termos como 'professor reflexivo', 'professor pesquisador', 'professor investigador' começam a tomar centralidade na década de 80

nos estudos internacionais, constituindo-se nas pesquisas brasileiras por volta dos anos de 1990 (DINIZ PEREIRA, 2014). Alarcão (2005) ressalta a importância do paradigma do pensamento do professor para os avanços da profissionalização docente.

A partir do final da década de 1980 outros movimentos internacionais surgem, ainda decorrentes do paradigma do pensamento do professor, porém, preocupados com a complexidade do ensino e os diferentes contextos que envolvem o conhecimento do professor.

A partir da década de 80, vêm ocorrendo novas investigações, através da Associação Internacional de Estudos sobre o Pensamento do Professor (International Study Association on Teacher Thinking), na Universidade de Sevilla/Espanha, cuja perspectiva paradigmática avança em relação a anterior, no sentido de compreender que as investigações sobre o pensamento do professor carecem de mais elementos analíticos como a influência da cultura e das interações sociais no pensamento e na ação do professor, para que de fato se possam explicar os mecanismos presentes no agir profissional do docente em sala de aula (BRAZ, 2007, p. 368).

Esta vertente é denominada de socioconstrutivista, perspectiva que entende que o estudo sobre o pensamento do professor deveria abarcar questões mais complexas, ligadas ao contexto social e cultural, pois a eficácia do ensino envolve muito mais que apenas racionalidades individuais sobre a prática pedagógica. É a partir desta vertente que o estudo sobre como se constitui o conhecimento do professor começa a ficar mais latente.

De acordo como a corrente socioconstrutivista, os estudos sobre o pensamento do professor,

não pode perder de vista a necessidade de compreendê-lo como produto de uma gênese individual e de relações interativas no contexto sociocultural. Portanto, o professor não restringe suas ações a pensamentos idiossincráticos, como defende o paradigma do processamento clínico de informações, mas é através das experiências do indivíduo mediatizadas por suas práticas socioculturais que surgem possibilidades para compreender a complexa articulação entre pensamento e ação docente (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993 apud BRAZ, 2007)

Assim, podemos dizer que os estudos sobre o pensamento do professor passam a se dividir em duas linhas: a corrente cognitivista (processamento clínico da informação) e a corrente socioconstrutivista (vertente holística e conceitual sobre conhecimentos dos professores) (RIBEIRO; GONÇALVES, 2018; ALARCÃO, 2005; ROLDÃO, 2007; MONTERO, 2005). Alarcão (2000), cita Clark e Peterson como principais autores de base da vertente cognitivista e Shulman e Barth (1993) como um

dos principais estudiosos da vertente prática, experiencial e contextual do pensamento do professor. Já Montero (2005) ao caracterizar duas linhas investigativas sobre o conhecimento docente cita Shulman como teórico de linha investigativa caracterizada como analítico-conceitual e Elbaz (1983), Connely e Clandinin (1984) como autores da vertente denominada holística e contextual. Para esta autora, os estudos de Shulman se diferem da corrente do pensamento do professor, que é refutado por autores como Braz e Alarcão, que o integram e ainda o citam como um dos percursos deste paradigma.

Sobre esta certa confusão, cabe apresentar uma citação de Shulman realizada em 2004, quando ao analisar a aprendizagem da docência esclarece sobre sua vertente inicial de investigação.

Em nossos estudos anteriores sobre como os professores aprendem, um de nós (Lee S. Shulman) empregou construtos que eram estritamente cognitivos e individuais, como conhecimento pedagógico do conteúdo e ação e raciocínio pedagógicos, e ficou satisfeito com a distinção entre diferentes tipos de conhecimento sobre o ensino (SHULMAN, 1986, 1987). Essas concepções estavam estreitamente vinculadas com a centralidade de cada disciplina e com as diferenças específicas das disciplinas no que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem (SHULMAN; SHULMAN, 2004)

Veremos mais adiante que o autor inicia sua vertente de análise sob via cognitivista, mas ao longo dos anos modifica sua vertente de análise sobre o aprender a ensinar, ampliando-a para uma vertente mais contextualizada.

Assim, verifica-se na literatura uma certa confusão em identificar exatamente as linhas que estes autores se apresentam, o que contribui ainda mais para uma pluralidade de concepções e entendimentos sobre o que seria o conhecimento dos professores.

O quadro 6 sistematiza a trajetória e as diferenças entre os paradigmas e suas ramificações, que culminaram nas recentes preocupações em investigar o conhecimento do professor.

Quadro 6. Características dos paradigmas investigativos sobre o ensino

CORRENTES INVESTIGATIVAS	FOCO DE INVESTIGAÇÃO	PREOCUPAÇÕES INVESTIGATIVAS
PROCESSO-PRODUTO	Comportamento observável do professor. Entende que suas atitudes sobre o ensino interferem na aprendizagem dos alunos	Estabelecer critérios para o professor eficaz assim como métodos e técnicas para serem aplicadas no ensino.
PENSAMENTO DO PROFESSOR	COGNITIVISTAS Processamento clínico das informações (que nem sempre podem ser observáveis). O ensino requer tomada de decisões, que exigem um tipo de racionalidade específica e construída nas próprias experiências de ensino. Esta racionalidade é desenvolvida por meio de constantes processos reflexivos sobre a própria prática.	Analisar os processos internos e não observáveis da ação docente, tais como decisões de ensino, planejamento de ações e resolução de problemas. Explorar o pensamento do professor em seu contexto de ação, possibilitando uma teoria que dê conta de explicar a prática docente, que transcenda da objetividade para a subjetividade do fenômeno.
	SOCIOCONSTRUTIVISTAS O pensamento do professor é também influenciado pela cultura e as interações sociais a qual vivencia. O professor passa a ser visto não só como um sujeito que raciocina, mas, sobretudo, como um agente capaz de refletir de forma crítica sobre a realidade. O professor nem sempre age de forma consciente.	Analisar o pensamento do professor não só pela perspectiva clínica, mas também a partir das relações e interações estabelecidas. As teorias pedagógicas dos professores não são produtos cognitivos conscientes, enquanto resultados de uma elaboração explícita; trata-se de sínteses de crenças que aparecem habitualmente implícitas.

Fonte: elaboração da autora com base em BRAZ, 2007

Embora tenham diferenciações, as correntes do pensamento do professor, seja cognitivista ou socioconstrutivista possuem em comum a busca por encontrar a genealogia que envolve o ser e o agir docente. Ao compreendê-lo poder-se-ia construir uma base de conhecimentos que pudesse servir de referência para a formação docente. Nesse sentido, a docência como profissão dependeria de um lado, da compreensão de como se constitui essa base, e de outro, de sua implementação na formação.

Esta trajetória que impulsiona os estudos sobre o ensino exerce forte influência nas discussões acadêmicas que originaram o movimento de profissionalização que, mediante os pressupostos de que o professor possui um saber específico, desenvolvido durante suas experiências de ensino, passa a defender a “edificação de um *“knowledge base”*”, ou seja, de um conjunto de conhecimentos específicos do

ensino, que então passasse a orientar as práticas formativas. (TARDIF; NÚÑEZ-MOSCOSO, 2018, P. 396). Shulman, participante ativo nas reflexões teóricas sobre o pensamento do professor também participará das discussões do final da década de 1980, que dão origem ao movimento de profissionalização.

No campo acadêmico brasileiro, a aproximação das pesquisas com estes paradigmas aparece no período da redemocratização do país pós ditadura militar, assim como a partir das influências do movimento de profissionalização e estudos voltados ao socio construtivismo e materialismo histórico. Tais fatos, provocam no início dos anos 90 questionamentos acerca do paradigma comportamentalista dominante nas pesquisas sobre o ensino. A cultura tecnicista é diretamente confrontada com a necessidade latente na Educação brasileira de enfoques mais sociais, que considerasse a Educação como prática social.

Estes conflitos contribuíram também no aumento de pesquisas educacionais sob o método qualitativo e crítico. O enfoque comportamentalista cede lugar às preocupações investigativas centradas em investigar a racionalidade que envolve o ato de ensinar, assim como os diferentes contextos social, cultural e econômico que interferem de forma significativa a evolução do campo docente.

Assim, a vertente do conhecimento do professor adentra ao campo das investigações sobre o ensino internacional e brasileiro sob preocupações investigativas que passam a ter o anseio em responder perguntas do tipo: Quais os conhecimentos que o professor necessita recorrer no contexto do ensino? Como ele consegue ensinar de diferentes formas em diferentes contextos a diferentes alunos? Que tipo de racionalidade é exigida no momento de sua ação? Como se constrói os conhecimentos dos professores? Como aprender a ensinar?

Atualmente são diversos os estudos produzidos no âmbito da diferenciação tipológica e da episteme presente na estrutura dos conhecimentos que envolvem o ensino (RIBEIRO; GONÇALVES, 2018; ALMEIDA; BIAJONE, 2007; NUNES, 2001). Ao longo do século XX e nas atuais décadas do século XXI, importantes pesquisadores da área educacional se debruçaram em compreender os saberes, conhecimentos e competências docentes como via transgressora à profissionalização do ensino.

De acordo com Almeida e Biajone (2007, p.283), estes pesquisadores

Buscaram compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um corpus de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores. Buscaram, também, iniciar um

processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, dessa forma, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado.

Shulman, Tardif e Gauthier são autores que por muitos anos se dedicaram a identificar este corpus de saberes. Os conhecimentos da base de Shulman (1987) e os saberes docentes de Tardif (2014) têm servido de referência para muitos estudos brasileiros. Poderíamos aqui nos concentrar em descrevê-los, no entanto este não será o nosso foco. Nosso objetivo é avançar o campo das discussões sobre o conhecimento docente, trazendo a discussão mais para o lado da construção do CPD e menos para o conjunto de conhecimentos/saberes mobilizados.

Tardif (2013) ao relatar as tensões e desafios à profissionalização cita que as diferentes vertentes sobre o conhecimento dos professores e seus respectivos estudos, embora tenham contribuído na compreensão de quais conhecimentos compõem a base, quando se trata de analisar como se constrói este conhecimento, não tem tido tantos avanços. O autor aponta três razões importantes para a inércia nos estudos sobre o conhecimento do professor.

A primeira se refere justamente a falta de consenso teórico, em que tudo parece se transformar em saber docente. Representações mentais, crenças, competências, regras, tudo torna-se saber por meio de diferentes linhas investigativas. A segunda razão é a dificuldade em isolar o estudo do CPD de outras questões atreladas à profissão como a identidade, o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho. O terceiro motivo trata da questão da tipologia dos conhecimentos, como se bastasse apenas caracterizar uma lista de saberes e competências definitivas e estruturantes da base geral dos conhecimentos para o ensino.

Para Tardif, os saberes dos professores são plurais e mutáveis e não podem ser analisados de maneira pontual e estática. O autor ressalta que esta intenção é válida e que ainda deve se manter nas preocupações investigativas. Todavia, passados todos estes anos de investigação considera importante que os pesquisadores compreendam que,

os conhecimentos dos professores não são a soma de “saberes” ou de “competências” que poderiam ser descritos e encerrados num livro ou num catálogo de competências. São saberes integrados às práticas diárias de ensino que são, em grande parte, sobredeterminados por questões normativas ou até mesmo éticas e políticas (TARDIF, 2010, p. 568).

Diante deste questionamento, a seguir procuraremos realizar uma análise do CPD não na ótica dos conhecimentos que integram a base do ensino, mas aprofundar

o que a literatura tem apontado em termos de CPD e seus modos de constituição na formação.

4.3 Mas afinal, o que é e como se constitui o CPD?

Afinal, nós pesquisadores, passados todos esses anos do movimento de profissionalização e estudos no campo, conhecemos o que é o conhecimento dos professores? Essa indagação foi feita por Tardif em 2013 ao analisar os avanços e desafios da profissionalização. Assim como o autor, hoje em 2021, digamos que esta pergunta ainda está longe de ter uma resposta concreta. Até porque, não seria possível diante da complexidade e mutabilidade que envolve o ensino e os diferentes contextos sociais, culturais e econômicos que o engloba obter uma posição exata e pontual. Há mais de 40 anos encontramos estudos vinculados à preocupação sobre o conhecimento dos professores. Como avanços podemos destacar o que Tardif (2013) considera como importantes achados nas pesquisas. Vejamos,

- Os conhecimentos dos professores não são saberes teóricos; **são conhecimentos enraizados no trabalho e em suas experiências como professores; portanto, eles provêm de uma epistemologia da prática** (SCHON, 1983, 1987) mais do que do conhecimento teórico (DURAND, 1996). Isso significa que é preciso abordar esses conhecimentos a partir do que os professores fazem, ou seja, a partir de seu trabalho real (BLACKLER, 1995)
- Os conhecimentos dos professores parecem em grande parte determinados pelo contexto das interações com os alunos. Desse ponto de vista, podemos dizer que **são conhecimentos que não se relacionam com objetos ou procedimentos técnicos (como os conhecimentos dos engenheiros, por exemplo), mas sim que se voltam para outros assuntos**. Em suma, **são conhecimentos articulados a interações humanas e que carregam forçosamente as marcas destas interações**. Por exemplo, um professor não deve apenas saber como ensinar, ele deve também saber fazer reconhecer e aceitar sua própria competência por seus alunos. O reconhecimento social parece, portanto, o cerne da problemática dos saberes dos professores (TARDIF; LESSARD, 1999).
- **Para os professores, seus conhecimentos estão profundamente ancorados em sua experiência de vida no trabalho**. Isso não quer dizer que os professores não utilizem conhecimentos externos provenientes, por exemplo, de sua formação, da pesquisa, dos programas ou de outras fontes de conhecimento. Isso quer dizer, no entanto, que esses conhecimentos externos são reinterpretados em função das necessidades específicas a seu trabalho.
- **Os conhecimentos dos professores parecem também profundamente marcados pelo contexto socioeducacional e institucional** no qual hoje exercem sua profissão. No entanto, esse contexto é caracterizado, há cinquenta anos, por profundas mudanças nas bases tradicionais da educação escolar. O que a escola deve ensinar às crianças e como deve ensinar não é apenas uma questão pedagógica: trata-se de uma verdadeira questão cultural e política. Nesse sentido, **os conhecimentos dos professores são saberes em debate**, como fica evidenciado em numerosas controvérsias sociais e políticas sobre a escola e o aprendizado escolar. (TARDIF, 2013, p.568-569, grifo nosso)

As pesquisas não só revelam como contribuíram para consolidar a ideia de que a construção CPD ocorre como resultado de múltiplas influências, desde as experiências prévias à formação inicial, à própria formação inicial até às do exercício profissional (BATISTA; GRAÇA, 2021). Neste percurso, que é experiencial, as relações dinâmicas que se estabelecem ocorrem a vários níveis, remetendo para um entendimento de que o CPD é um conhecimento dinâmico, produzido pelos professores na ação e pela reflexão na ação, fruto das interações que se estabelecem em diferentes momentos e contextos ao longo do seu percurso (GOODSON, 2008).

Para Roldão (2007), a ação de ensinar torna-se CPD quando o professor não só mobiliza saberes, mas transforma-os em ação pedagógica, em diferentes contextos, práticas e singularidades. Nesse sentido, o CPD advém não só da mobilização da base de conhecimentos, mas desenvolvido na ação, no saber fazer, sobretudo “no saber como fazer e saber por que se faz” (ROLDÃO, 2007). A autora caracteriza um conjunto de elementos constituintes do CPD, denominados de ‘geradores de especificidade’ (quadro 7).

Quadro 7. Agregadores e fatores de distinção do CPD

ELEMENTOS QUE GERAM A ESPECIFICIDADE DO CPD	CARACTERÍSTICAS
<i>natureza compósita</i>	Não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se transformem, passando a constituir-se como parte dos outros (ex.: o CPD modifica e transforma o conhecimento de conteúdo)
<i>capacidade analítica</i>	Diferente do agir e ser rotineiro. É a capacidade de análise reflexiva, sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta.
<i>natureza mobilizadora e interrogativa</i>	convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo. O conhecimento profissional docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o questionamento permanente, quer da ação prática (mas não só dela, como induzem algumas leituras do senso comum diante do paradigma reflexivo), quer do conhecimento de-clarativo previamente adquirido, quer da experiência anterior.
<i>meta-análise</i>	postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva, mas que, sublinha-se, não pode prescindir dos contributos dos vários tipos do conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico-didático.
<i>comunicabilidade e circulação</i>	saber articulado e sistemático, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros

Fonte: Roldão (2007)

Estas características demonstram um CPD constituído não só pela incorporação de um conjunto de outros conhecimentos, mas sobretudo mediante a transformação destes saberes em CPD. Desta maneira, elementos como meta-análise, comunicabilidade e reflexão tornam-se características potencializadoras e reveladoras deste conhecimento. Saber integrar e mediar estes diferentes elementos,

não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo. roldão (2007, p. 102)

Assim, é possível identificar importantes características consolidadas na literatura sobre o que é o conhecimento dos professores. Por outro lado, quando se trata de revelar como estas características se constituem no trabalho do professor, são diferentes as razões que têm impedido avanços na pesquisa e consequentemente avanços à profissionalização da formação (TARDIF, 2013). Descrever, articular e documentar o CPD é uma tarefa complexa, não linear e difícil pela natureza problemática da sua identificação na prática e pelo fato de a vida profissional da maioria dos professores não incluir, de forma sistemática, tempos de conexão com avanços na base de conhecimento da sua própria profissão (LOUGHRAN; MITCHELL; MITCHELL, 2003).

A seguir iremos apresentar algumas vertentes de estudo do CPD que contribuíram para certos avanços e tentam há anos aprofundar como o CPD se manifesta no trabalho docente. Estas vertentes apesar de terem entre elas muitas aproximações, trazem algumas particularidades importantes quando se trata das formas de racionalização do conhecimento formal em conhecimento profissional.

4.4 Lentes teóricas de investigação do CPD

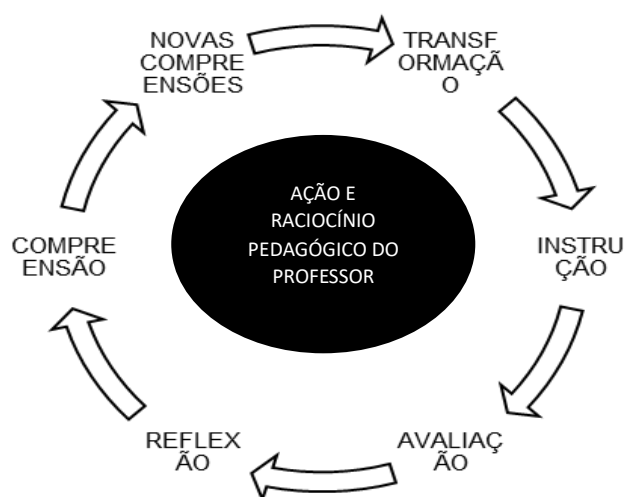
4.4.1 A base de conhecimentos e a racionalidade que envolve o CPD

Em 1987 um dos estudos de maior impacto no campo do conhecimento do professor foi o realizado por Shulman. Nele, o autor sistematiza os conhecimentos do ensino em dois grandes setores: (1) conhecimentos gerais, que englobam o conhecimento dos estudantes e das suas características, do contexto educacional, dos fins, propósitos e valores e o pedagógico geral; (2) os conhecimentos relacionados com a matéria, que abarcam o conhecimento do currículo, do conteúdo e pedagógico do conteúdo (amalgama de conteúdo e pedagogia exclusivo dos professores). Esta

panóplia alargada, mas não finita, de conhecimentos materializa-se na prática docente revestida de roupagens distintas em função das situações concretas de ensino.

Nesse estudo, para além da caracterização dos diferentes conhecimentos da base do ensino, o autor apresenta o 'conhecimento pedagógico do conteúdo' (PCK) como o conhecimento específico dos professores e que integra, mobiliza e transforma os outros conhecimentos em ação pedagógica. Nesse sentido, atenta para a importância de se investigar como este conhecimento se constitui, a fim de inseri-lo na formação dos professores. Desta forma, apresenta como proposta um modelo de análise do PCK, que elenca seis características do processo de ação e raciocínio pedagógicos da ação docente (figura 5).

Figura 5. Modelo de ação e raciocínio pedagógicos



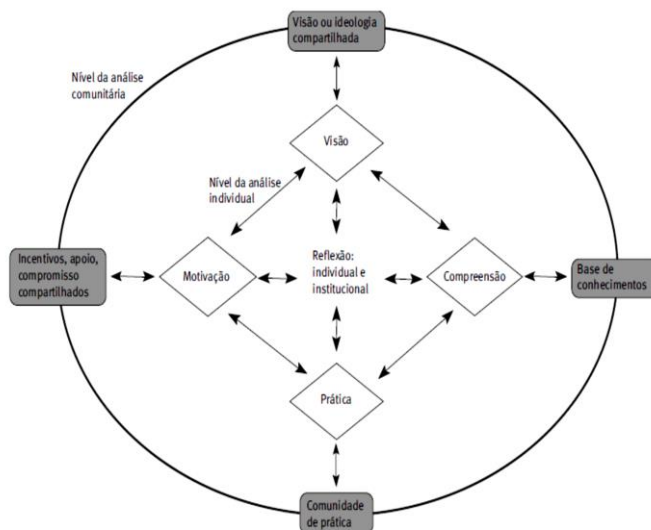
Fonte: Shulman (1987)

De acordo com Shulman (1987), o ensino requer tanto conhecimentos quanto raciocínio. Esta racionalidade é a capacidade que o professor tem de ativar, articular e construir conhecimentos durante suas experiências profissionais, sendo manifestada na ação, e em diferentes estágios. É competência cognitiva fundamental para a transformação dos conhecimentos da base em PCK, pois é a partir dela que o professor orienta e explica as ações didático-pedagógicas. Nesse sentido, para que o PCK fosse melhor investigado caberia às pesquisas interpretá-lo a partir da codificação dos princípios geradores desta racionalidade. Este modelo tem sido utilizado em pesquisas que se interessam em identificar como o professor ativa e mobiliza as fontes de conhecimentos e as transforma em PCK (MENEGAZ, 2015; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO; 2011;).

No entanto, o que chama atenção neste modelo é a centralidade nos processos individuais e cognitivos de construção da racionalidade pedagógica. Em 2004, visando discutir e ampliar olhar sobre a construção do conhecimento docente, Shulman e Shulman apresentam um modelo formativo que denominam de ‘promover uma comunidade de aprendizes’, que procura fundamentar o conhecimento docente não somente em processos de raciocínio cognitivos e individuais, específicos para cada área disciplinar, mas que integra processos reflexivos amplos, entendendo que os professores aprendem não somente por processos individuais, mas sobretudo por processos que possibilitem reflexões críticas e coletivas sobre a prática.

Neste modelo, os autores elencam algumas importantes características do professor competente, que são respectivamente a visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade. Estas características são desenvolvidas a partir da interação contínua entre a dimensão individual e a dimensão comunitária de aprendizagem do ensino (figura 6).

Figura 6. Modelo PCA no nível individual e comunitário



Fonte: Shulman e Shulman (2004)

A partir deste modelo percebe-se uma preocupação dos autores em reconhecer o conhecimento docente como um saber também social, que se desenvolve com o outro e para o outro, num processo para além da linha cognitivista, o que foge de algumas afirmações teóricas atuais de que Shulman é da linha cognitivista nos estudos sobre o conhecimento do professor. É certo que, como acabamos de analisar, sua linha de investigação se inicia sob esta ideia, mas passados anos de estudos há o reconhecimento de que contextos, interações e fatores externos interferem nos mecanismos da racionalidade.

Neste entendimento reconhece-se que: (1) a construção do conhecimento é um esforço colaborativo, em que todos os participantes têm contributos valiosos e são responsáveis por promover a aprendizagem; (2) as ideias discutidas na comunidade de aprendizagem podem ser melhoradas, sendo o objetivo progredir de ideias “fracas” para ideias mais robustas; (3) as ideias que os grupos trabalham para melhorar são aquelas que têm valor para a comunidade, como aquelas que abordam questões autênticas, desafiam entendimentos conceituais ou levam ao desenvolvimento de soluções para problemas comuns (ZHANG *et al.*, 2011).

À semelhança das comunidades de prática, as comunidades de aprendizes sustentam-se na ideia de que a “aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social” (LAVE; WENGER, 1991, p. 31), apontadas por Alves, Queirós e Batista (2017) e Batista (2020) como espaços de elevado valor formativo para os futuros professores.

Tardif (2014), ao discutir esta problemática que envolve os estudos do CPD propõe uma nova ótica para as pesquisas sobre o saber docente. Nela, o conhecimento dos professores não é investigado apenas a partir da dimensão cognitiva, atrelada a representações mentais, e tão pouco como fruto capacidade de emitir juízo de valor ou discurso assertórico. Não basta possuir o discurso assertivo sobre as ações. É preciso saber de fato o que significam e a partir de que se decidiu exercê-las. Para o autor, a grande chave para os estudos seria considerar o saber como capacidade de argumentação e discussão.

as "competências" do professor, na medida em que se trata mesmo de "competências profissionais" estão diretamente ligadas à sua capacidade de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. Nesse sentido o prático reflexivo corresponde ao profissional dotado de razão"....", e o qual concebemos em função de um enfoque argumentativo e deliberativo, e não cognitivo"(TARDIF, 2014, p. 223)

Nesse sentido, o autor defende como caminho promissor, a investigação de saberes por meio das *exigências de racionalidade*. Desta forma, os estudos deveriam se concentrar não só na tipologia dos saberes, mas avançar na compreensão de qual racionalidade está presente nos discursos e práticas dos professores. Tardif defende que o conhecimento dos professores se legitima mediante o momento em que é capaz de transpor de forma argumentativa e comunicativa seus conhecimentos e ações obre o trabalho. Entende-se que saber alguma coisa significa não só de realizar ações, mas

saber argumentá-las, a partir do entendimento do 'porquê' se faz algo. Este tipo de racionalidade é denominada de argumentativa.

o saber é uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões entre seres sociais. Na argumentação, os interlocutores procuram ultrapassar os pontos de vista iniciais de sua subjetividade, tentando demonstrar a validade intersubjetiva de suas palavras ou ações (TARDIF, 2014, p.197).

A ideia de racionalidade argumentativa vai além dos paradigmas da racionalidade técnica, prática e crítica, pois parte da premissa que o saber docente é plural, constituído de conhecimentos científicos, técnicos, práticos e sociais. Assim, Tardif amplia o conceito da racionalidade formativa, trazendo a dimensão coletiva e comunitária como fortes propulsores da racionalidade profissional, pois para que a capacidade argumentativa se desenvolva é preciso criar espaços comunitários de reflexão, no sentido de desprivatizar as práticas e racionalizar comunicativamente os saberes implícitos da profissão (TARDIF, 2014). Estes espaços permitem resgatar a epistemologia da prática docente, por meio de reflexões coletivas sobre as ações cotidianas, da vida profissional, e do contexto em que acontece o ensino, contribuindo na incorporação de novas disposições ensináveis, capazes de integrar diferentes tipos de racionalidades, "concebidas em função da realidade dos atores sociais" (TARDIF, 2014, p. 224).

Nesta concepção de racionalidade, os conhecimentos da base funcionam como uma espécie de sustentação da profissionalidade docente, pois o argumento, a discussão e a reflexão dependem da construção sólida desta base, que seria o conjunto de conhecimentos advindos da profissão, currículo, disciplinas e experiências. Para que essa capacidade argumentativa seja desenvolvida é preciso que se constituam outros saberes a priori, tido como pressupostos que embasam a racionalidade do professor. Estes pressupostos evitam que a discussão e reflexão recomencem sempre do zero, e ocorra a partir do que o autor denomina de "epistème cotidiano" (TARDIF, 2014 p. 201) (figura 7).

Figura 7. A racionalidade argumentativa segundo Tardif



Fonte: autora com base em Tardif (2014)

O que se pode perceber nesta teoria da racionalidade argumentativa de Tardif, é a visão de que o CPD é constituído por elementos que vão muito além dos conhecimentos sobre o conteúdo e sobre o ensino. É um saber social, “enraizado em razões, em motivos, em interpretações onde estão presentes vários tipos de juízo” (TARDIF, 2014, p. 202). Nesse sentido, só pode ser desenvolvido por meio da partilha em espaços profissionais comunitários.

Numa linha parecida com a de Tardif, Therrien (2006) ao tratar da racionalidade pedagógica, apresenta como possibilidade de compreensão do conhecimento do professor o conceito de racionalidade democrática. Numa crítica à racionalidade instrumental dominante no campo da formação e à racionalidade subjetiva que não dá conta das especificidades da docência, o autor analisa a racionalidade do professor como algo intersubjetivo, composta por uma especificidade fundante. No que concerne ao CPD, Therrien considera válidos os estudos que tentaram analisar a base que compõe os conhecimentos para o ensino. Cita Shulman como um importante estudioso que contribuiu para este campo. No entanto, considera que as ideias que caracteriza o conhecimento pedagógico do conteúdo, não dão conta de explicar a complexidade que é o saber da ação pedagógica. Pois,

O desafio da gestão pedagógica e da transformação pedagógica da matéria em situações reais de prática e de tomada de decisão na sala de aula e em outros espaços educativos obriga o professor a gerar ou produzir saberes. Efetivamente, cabe a ele articular, adequada e criativamente, seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com outros sujeitos,

alunos, na ecologia da classe ou em diferentes contextos de trabalho. Por isso, a práxis pedagógica faz do educador um sujeito hermenêutico, porque vivencia o desafio de produzir sentidos. Mediador de saberes, sua prática é reflexiva e transformadora. (THERRIEN, 2006, p. 76).

Assim como Tardif, Therrien entende que o ensino é uma ação social, regulada por aspectos éticos, morais e sob uma base comunicativa entre os sujeitos que compõem o universo do ensino. Nesse sentido, a racionalidade democrática a qual o autor defende está enraizada na comunicação e práticas interacionistas, e que se constituir, exige a formação de uma autonomia profissional.

Nesse sentido, a racionalidade democrática requer,

a intersubjetividade de um movimento de coletividade em que a comunicação busca a construção do entendimento intersubjetivo, da dialogicidade, da argumentação, da busca de consenso, da convergência de sentidos e significados, enfim, da sociabilidade. Fundamenta-se, assim, uma compreensão ampliada da emancipação humana e da racionalidade que lhe dá sustentação. Uma racionalidade que, como prática reflexiva, não deixa de dar sentido e direção à prática humana nas suas mais diversas expressões, tanto identificando o espaço objetivo ocupado pelo conhecimento 'científico' como reconhecendo o sujeito na individualidade de sua consciência crítica. Contudo, trata-se de uma racionalidade que compreende que o espaço da vida do mundo ultrapassa a subjetividade de uma consciência fechada sobre si mesma, bem como a objetividade de uma razão externa ao sujeito. (THERRIEN, 2006, p. 77)

Este reconhecimento da dimensão social e comunitária nos processos de racionalidade do professor também é apontada por Zeichner (2008). O autor aponta que a visão individualista de reflexão, isto é, racionalidade individual, ainda bastante presente na formação contribui para que a teoria ainda seja analisada pelo ponto de vista dos conhecimentos acadêmicos. A teoria como produto da prática é deixada de lado, distanciando o trabalho docente do processo formativo.

Nesse sentido, o autor propõe o que denomina de '*reflexão por justiça social*'. Este tipo de reflexão não desconsidera a racionalidade prática de caráter individualista e tão pouco foca somente em questões políticas. No entanto, propõe que para além do conhecimento do conteúdo e pedagógico, que os professores exerçam o conhecimento político. Este conhecimento possibilita o desenvolvimento da autonomia necessária às decisões tanto do ensino quanto dos diferentes contextos que interferem no trabalho docente

Estas concepções sobre a racionalidade do professor contribuem para refletir sobre a constituição do CPD a partir de uma dimensão social da aprendizagem docente, em que o conhecimento e o agir profissional do professor não são tratados

somente no plano individual, mas sobretudo coletivo. Na literatura verifica-se que os estudos sobre o CPD têm focado bastante a dimensão cognitiva e individual de transformação dos conhecimentos formais em conhecimento pedagógico do conteúdo. Por esta via, termos como transposição didática (CHEVALLARD, 1991), processos de ação e raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2014) e tomada de consciência (PERRENOUD, 2002) tornaram-se conceitos basilares nos estudos que tentam revelar como a base de conhecimentos se transforma em saber docente. Os estudos parecem se enraizar numa lógica cognitiva de transposição do saber, a partir de uma ideia individual de reflexão, como se apenas os processos formativos ligados por exemplo ao planejamento, conteúdo e didática do ensino fossem capazes de formar a racionalidade profissional docente.

Em contrapartida, a perspectiva social a qual propõe Tardif, Therrien e outros, abrem caminho para aprofundar o CPD a partir de um processo que se desenvolve com o outro, numa relação dialógica, comunicativa e compartilhada (TARDIF, 2014; THERRIEN, 2006). Contudo, para que a pesquisa possa compreender a fundo como esse processo se constitui, em termos metodológicos, é importante atentar-se para algumas questões.

Para os pesquisadores, a principal armadilha metodológica consiste em abordar essa competência com uma ideia preconcebida, por exemplo, importando para o mundo social cotidiano exigências de racionalidade provenientes das próprias ciências ou da pesquisa universitária; é preciso, ao contrário, aceitar o fato de que a competência dos atores sociais procede de uma racionalidade instável, fluida, que não obedece necessariamente aos cânones do pensamento lógico científico (TARDIF, 2014, p. 203)

Outro fator importante a se considerar nas pesquisas é o fato da racionalidade do professor nem sempre ser explícita e presente nos discursos. Nesse Sentido, é preciso investigar sua coerência prática, a partir do que o professor faz no cotidiano, que muitas vezes não é consciente, e faz parte digamos do que Bourdieu denomina de “*habitus*”. É preciso investigar ainda mais os modos de construção do CPD e como as práticas formativas podem contribuir para o desenvolvimento de uma racionalidade capaz de transformar o saber fazer em ações, juízos, comunicação e argumentos sobre o trabalho docente.

A seguir apresentaremos dois modelos congruentes, os quais defendemos como caminhos promissores à inserção do CPD na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada.

4.4 Novas configurações para a inserção do CPD na formação docente

Em consonância aos aspectos trazidos até aqui, proporemos a seguir trazer algumas perspectivas teóricas que não só discutem a profissionalização, como também propõem novas formas de aproximação entre o conhecimento acadêmico e o CPD no âmbito da formação.

4.4.1 *A configuração de um terceiro espaço e o modelo de alternância na formação*

No bojo das discussões sobre a formação docente o conceito 'relação universidade e escola' assume grande centralidade nos últimos anos nas agendas de pesquisa, na tentativa de solucionar o problema do distanciamento entre estes espaços. A racionalidade técnica provocada pelo modelo aplicacionista de formação, acarreta diferentes problemáticas que envolvem tanto questões de caráter intrínseco, quanto extrínseco à profissionalização docente.

Diante destas problemáticas, diferentes autores têm procurado propor novas formas de organização do currículo formativo dos professores, visando não só aproximar a universidade da prática profissional, como também elevar o status da profissão docente. Estas proposições partem do pressuposto de que a ideia de prática como locus de construção de saberes trazida pelo movimento de profissionalização, embora se apresente em muitas recomendações legais, na realidade, parece não se firmar de fato na organização dos currículos (GATTI, et. al., 2019).

No que diz respeito aos espaços formativos e os lugares que ocupam na formação e desenvolvimento profissional docente, Zeichner (2010) nos apresenta o conceito de "*terceiro espaço*" para pensar uma formação que desfaça as barreiras existentes entre o "conhecimento acadêmico" e o "conhecimento prático profissional". Sob a premissa do hibridismo, propõe um modelo que rejeite toda forma de contradição entre teoria, prática, conhecimento acadêmico e conhecimento profissional.

O terceiro espaço seria constituído por uma formação híbrida, baseada em estratégias de diálogo entre professores e comunicação de suas práticas, seja em espaços acadêmicos, escolares, de pesquisa, dentre outros. Para Zeichner (2010) é preciso ultrapassar o conceito de prática reflexiva pelo viés "fora para dentro", ou seja, na equivocada noção de que ocupar o espaço da escola é apenas trazer o professor do ensino básico para dentro das universidades, mas sem com isso colocar no mesmo

nível de importância os saberes de ambos os espaços. O terceiro espaço formativo tenta equilibrar estas dicotômicas relações na formação.

Semelhante a esta ideia, Nóvoa (2019) apresenta a necessidade de incluir espaços colaborativos entre professores de profissão e futuros professores a partir de um novo ambiente para a formação, o que ele denomina de "*triângulo da formação*". Em cada vértice deste triângulo encontra-se um espaço constituinte da formação, denominados universidade, escola e professores. Estes, congregam entre si um sistema dialógico, equivalentes em grau de importância (figura 7). Todavia, para o autor estes elementos só se congregam de fato quando pensados e desenvolvidos sob um eixo norteador, a profissão docente. Desta forma, o descompasso entre universidade e escola só será minimizado quando a formação partir do princípio de que o "lugar da formação é o lugar da profissão"

Para o autor,

Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente (...) precisamos encontrar um terceiro termo, *a profissão*, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma *formação profissional*, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão (NÓVOA, 2019, p.7).

Assim, o autor propõe a criação de um outro espaço formativo, denominado de "*terceiro lugar*". Neste lugar, há a comunicação em mesmo grau de importância entre os diferentes conhecimentos e os diferentes atores que constituem a profissão. Para tal, seria necessário a criação de uma "*casa comum*" de formação nos ambientes universitários que abrigue a base de conhecimentos para o ensino (NÓVOA, 2019). Um lugar que valoriza tanto os conhecimentos de natureza científica, pedagógica, de conteúdo, como também o conhecimento profissional docente (CPD).

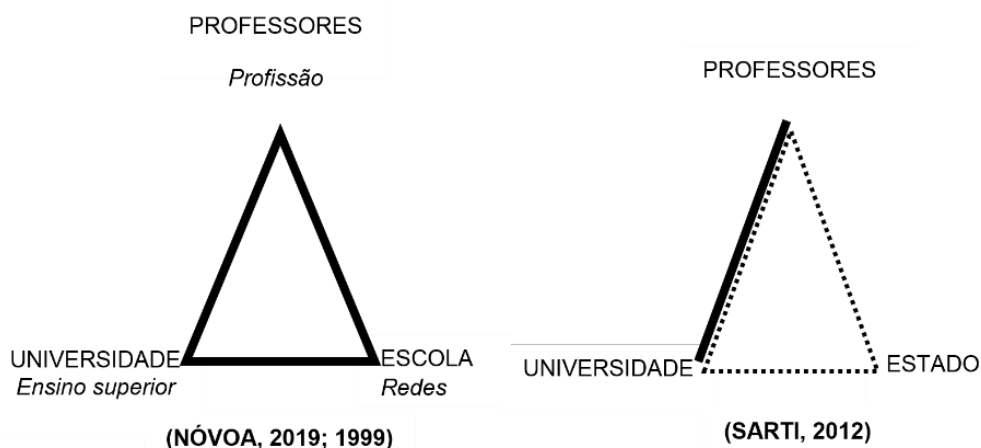
Essa *casa comum* é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um *terceiro lugar*, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta *casa comum* faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente (NÓVOA, 2019, p. 9).

Embora não explicita em seu recente artigo de 2019, o autor parece se basear no mesmo conceito de triângulo formativo que utilizou em 1999 para tratar dos conhecimentos e relações que envolvem o processo educativo (NÓVOA, 1999).

Seguindo esta ideia, porém, com um recorte que tange às relações socioprofissionais, Sarti (2012) caracteriza três diferentes formas de configuração do triângulo formativo para analisar a formação de professores para os primeiros anos da educação básica, a partir do conceito da universitarização da formação. A autora aponta três tipos de configurações que se manifestam no triângulo da formação para este segmento. A primeira refere-se à estreita relação entre universidade e poder estatal. Sob a égide do professor enquanto profissional esta relação se mantém legitimada mediante expectativas de que a formação inicial ou continuada pudesse contribuir à aquisição de conhecimentos científicos e consequente elevação do status profissional dos professores. Esta relação coloca os professores em um "*lugar morto*" (NÓVOA, 1999) no jogo de poder entre as instâncias que integram o campo da formação docente. É o tipo de relacionamento mais comum na formação de professores.

A segunda configuração seria a relação entre poder público e professores, manifestada pelas recorrentes formas de controle da profissão, por meio de avaliações do ensino, atrelando a eficácia educacional ao desempenho dos professores. Já a terceira configuração é apontada pela autora como caminho promissor à formação docente. Baseia-se na estreita relação entre as universidades e os professores, vértices mantidos em extrema distância atualmente quando se trata de ações curriculares formativas. A figura 8 caracteriza melhor as proposições apresentadas por Nóvoa (2019; 1999) e Sarti (2012) a partir da configuração do triângulo da formação docente.

Figura 8. Triângulo da formação docente na perspectiva organizacional de Nóvoa e socioprofissional de Sarti



Fonte: Sarti (2012) e Nóvoa (2019;1999)

Sarti (2012) ressalta que um dos principais desafios para essa nova configuração seria deslocar a hierarquia existente do poder estatal sobre outras instâncias, no caso a universidade e a escola. Isso implicaria colocar o Estado em um "*lugar morto*" nestas relações, ou seja, em grau abaixo na hierarquia que compõe a profissão.

Além disso, entende que a formação de professores é "exteroreferente" (BOURDONCLE, 2000) e como tal deve preparar o professor para atuar em um campo profissional externo à universidade, como fazem outras profissões renomadas como a medicina, o direito etc. Para isso, qualquer ação neste campo deve contar com o conhecimento e apoio de professores mais experientes, numa relação intergeracional (BOURDONCLE, 2000; SARTI, 2012). Nesse sentido, na configuração do triângulo formativo, aspectos referentes à relação horizontal entre conhecimento profissional e acadêmico, professores formadores e professores de profissão, universidade e escola, são analisados como principais caminhos à mudança efetiva no campo profissional docente.

Tardif (2014), visando elencar elementos para se pensar a formação docente, propõe um deslocamento no que ele denomina de "*centro de gravidade*". Isto significa transpor os conhecimentos acadêmicos em conhecimentos ensináveis por meio da valorização do ambiente das práticas pedagógicas no currículo formativo dos professores (ALTET, 2001). Esta ideia se concretiza na vinculação do currículo com o campo da prática; na consolidação de espaços formativos no âmbito da escola; na incorporação dos professores de profissão no currículo acadêmico; na articulação entre inovação, olhar crítico, teoria e prática. Tais ações possibilitariam o desenvolvimento dos saberes específicos da ação pedagógica.

Em síntese, denota-se que estas configurações apresentadas possuem em comum a defesa da valorização do CPD tanto nas práticas de ensino quanto nas relações organizacionais que envolvem a questão da formação. Reforçar a relação entre professores, universidade e seus conhecimentos contribuiria para o desenvolvimento de uma cultura profissional de relações horizontais e sob maior controle dos professores.

No que tange às consequências dessas novas configurações, o que se identifica nestas análises é a defesa por um novo modelo formativo, baseado na ideia de "*alternância*" (ALTET, 2001; BOURDONCLE, 2000; SARTI, 2020; SOUZA NETO; CYRINO; SARTI, 2019). O princípio da alternância visa caracterizar a formação por

meio de espaços de interlocução entre a prática e reflexão (LESSARD; BOURDONCLE, 2002). Neste modelo, as relações são estabelecidas em comunicações horizontais, em que o CPD possui a mesma valorização do conhecimento acadêmico. O professor de profissão é valorizado como formador de professores, sendo seus conhecimentos integrados às propostas curriculares formativas. Para Sarti (2020, p.306) a aproximação entre ação e reflexão na formação "pressupõe o encontro de duas culturas específicas – a cultura docente e a cultura acadêmica – baseadas em maneiras distintas de conceber os assuntos relativos à escolarização, à aprendizagem, à relação pedagógica, entre outros." A autora considera que a formação só será efetiva mediante a prática de alternância entre conhecimentos acadêmicos e profissionais; na mudança da cultura profissional por meio de relações intergeracionais, em que o professor experiente contribua para o ensino e gestão das práticas formativas; na implementação de dispositivos formativos capazes de modificar "disposições já incorporadas pelos estudantes em sua socialização primária, atualizando-as, para produzir novas disposições mais diretamente ligadas ao *"habitus"* profissional" (SARTI, 2020, p.310)

Diante destes apontamentos teóricos podemos inferir que estes autores propõem discussões similares para o campo formativo no que diz respeito à valorização do CPD no currículo formativo dos professores. As análises sustentam a literatura com elementos significativos à transposição do modelo tradicional aplicacionista a uma formação de fato profissional.

Sob perspectivas, nos últimos anos têm sido desenvolvidos diversos estudos no campo da formação sob a premissa de integrar os conhecimentos acadêmicos e o CPD. Os estudos tentam trazer para o campo evidências que sinalizam e justificam uma mudança do conceito 'ensinar professores' para o 'trabalhar com eles', transpondo formas individuais e pessoais de desenvolvimento profissional para formas colaborativas e colegiais (HARGREAVES; DAWES, 1990, p. 229).

Na ideologia de um modelo profissional baseado na alternância, o novo espaço formativo, é apresentado como elemento fundamental à valorização do CPD no ambiente formativo. Este novo espaço é constituído por meio de ações e estratégias que gerem uma epistemologia da prática profissional (EPP) (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017; PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2014; ALTET, 2001; GAUTHIER et. al, 2013).

4.4.2 A epistemologia da prática como lócus de investigação e construção do CPD

A EPP tem sido apontada por muitos estudiosos do campo da formação docente como caminho de transgressão à cultura tradicional e técnica na formação. A EPP é caracterizada como a investigação dos saberes enraizados no espaço profissional. Esses saberes, em uma dimensão ampliada, engloba as competências, conhecimentos, habilidades e atitudes de um profissional (TARDIF, 2014). Origina de um longo processo de construção da profissão e possui relação direta com as condições históricas e sociais que influenciam o trabalho, estando ancorada nas situações concretas particulares ao trabalho (GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2014).

No campo da docência, a EPP busca desvelar quais os saberes mobilizados pelos professores em sua prática, com vistas a compreender como são integrados ao trabalho e de que maneira são incorporados, produzidos, utilizados, aplicados e transformados pelos professores frente aos limites e peculiaridades do fazer docente. Além disso, busca entender a natureza desses saberes e as funções desempenhadas no trabalho do professor e na sua identidade profissional (TARDIF, 2014). Enquanto caminho para a construção do ser professor, a EPP contribui para a integração entre o currículo da formação docente e o CPD, propiciando aprendizagens pautadas em práticas pedagógicas contextualizadas, partilhadas entre professores experientes e futuros professores.

Nessa perspectiva, a aprendizagem docente é constituída por meio do convívio com professores experientes e suas práticas, e a escola lugar de construção de conhecimentos próprios do trabalho docente. Assim, a EPP ao dar voz aos professores, integrar seu trabalho na formação e revelar seus conhecimentos proporciona o discernimento, a argumentação e a tomada de consciência, gerando gradualmente uma identidade profissional (TARDIF, 2014).

Nesse contexto, o professor se desenvolve também enquanto pesquisador, e as pesquisas, por sua vez, desempenham importante papel tanto na legitimação do professor enquanto pesquisador, quanto ao adentrar no campo de ensino e nas relações ali estabelecidas, bem como na organização curricular e com o próprio contexto escolar (GHEDIN; ALMEIDA, 2008).

Para inserir esta EPP nos espaços formativos, Tardif (2014, p.286) pontua como possibilidades a introdução de dispositivos formativos de ação e de pesquisa

apropriados aos professores e que sejam profícuos à sua prática docente. Dispositivos estes que “[...] proporcionem um vaivém constante entre prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários”. Tais dispositivos são desenvolvidos a partir de ações sistematizadas de reflexão sobre as práticas, denominadas de análise das práticas.

No que diz respeito ao CPD, a EPP contribui não só para revelar saberes presentes no CPD, como também o desenvolve por meio da investigação das práticas profissionais. Mas, para que esta definição e ideia de EPP aconteça e se torne significativa à profissionalização docente é preciso ter claro que tipo de EPP seria esta? Subjetiva, mediante processos individuais e cognitivos de reflexão? Ou comunicativa e coletiva? Deve-se voltar aos problemas da prática? Ou, partir de um constructo reflexivo entre os diferentes dilemas sociais, específicos da área e do trabalho? A resposta que procuraremos defender e apresentar, vai ao encontro do entendimento do CPD como saber social e coletivo.

Tardif (2014) apresenta seis pontos importantes a serem considerados nas pesquisas que desejam revelar o conhecimento dos professores e ao mesmo tempo formá-los profissionalmente por meio da EPP (figura 9).

Figura 9. Pontos chaves a serem considerados na epistemologia da prática profissional



Fonte: Tardif, 2014

Enraizada nestes pontos chave, a EPP poderia contribuir com novas propostas formativas à medida que se consubstanciasse nas pesquisas todos esses elementos característicos do saber profissional docente (RUFINO, 2018). Tendo isto, aliado à

construção de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, a definição e recomendações de padrões de competências para a formação dos professores e para o magistério, o ensino então poderia transitar do seu status de ofício para uma verdadeira profissão (TARDIF, 2014). Esse olhar sobre a EPP amplia o conceito de reflexão, buscando sistematizar a investigação do saber a partir de um olhar ecológico, que integre compreensões de diferentes espaços e diferentes profissionais.

Nesta concepção de EPP o conceito de reflexão ganha novos contornos, saindo de uma dimensão individualista e assumindo-se como um processo que se desenvolve na coletividade e entre os diferentes atores que fazem parte do universo docente. Assim, a velha EPP, iniciada por Schon, restrita às experiências práticas individuais em que o professor é entendido como prático reflexivo, cede lugar a uma nova EPP, em que o CPD se torna coletivo, imbricado em dimensões diversas.

Esta nova ideia de EPP é apontada por autores como Tardif (2014), Zeichner (2008) Perrenoud (2001) e Gauthier (2013), que nos últimos anos têm realizado um amplo aporte teórico crítico sobre este tema e substanciado cada vez mais os estudos brasileiros no que diz respeito à prática reflexiva do professor (RUFINO, 2018). Estes autores ao trazerem a prática profissional para o diálogo da problemática da profissionalização na formação revelam, valorizam e dão sentido a um outro tipo de conhecimento presente no trabalho docente, tão importante quanto o conhecimento científico e acadêmico, analisado por nós até aqui como CPD. Nesse sentido, tentam imputar à formação organizações curriculares de inter-relacionamentos. Para tal, criticam o modelo acadêmico vigente da racionalidade técnica e o forte poder hierárquico do Estado sobre o currículo formativo e trabalho dos professores.

Além disso, no último século, estes autores têm demonstrado uma clara preocupação em denunciar como a noção de reflexão tem sido erroneamente trasposta para o campo da formação (ZEICHNER, 2008; TARDIF, NÚÑEZ-MOSCOSO, 2018; NÓVOA, 2019). Zeichner (2008, p. 541) afirma que,

Ironicamente, apesar da rejeição explícita de Schön, em seu livro *O profissional reflexivo*, a essa racionalidade técnica, a “teoria” é ainda vista, por aqueles que seguem esse modelo, como existindo apenas nas universidades e a prática, nas escolas. O problema é colocado como uma mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática de sala de aula (ZEICHNER, 1995). A visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica é ignorada.

Uma das fortes críticas a ideia de EPP docente é o entendimento de que ela minimiza o papel da universidade na formação do professor (BANDEIRA, 2017). Que por nós parece ser equivocada e denota uma certa falta de profundidade na análise deste conceito. Como vimos nas análises de Tardif o papel da universidade é de suma importância nos caminhos da profissionalização. No entanto deve-se considerar além dela, a escola como lugar formativo. Sob a ideia da alternância, a universidade e a escola devem ter um relacionamento próximo, que se constitui na valorização e inserção na formação tanto do conhecimento acadêmico quanto do CPD. Esta relação deveria ser constituída por um grupo profissional autônomo, seja na universidade ou escola, capaz de tomar decisões tanto nas ações de trabalho quanto no currículo formativo. É nesse sentido que se analisa questões como profissionalidade e profissionalismo ideal no caminho da profissionalização (NÓVOA, 2017; 2019; CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2013; 2014; PERRENOUD, 2002).

Assim, a tese de que a EPP e os autores basilares desvalorizam o conhecimento teórico e a universidade na formação docente parece um tanto quanto equivocada. Ideias mais recentes sobre a EPP (TARDIF; 2014; TARDIF; NÚÑEZ-MOSCOSO, 2018; PERRENOUD, 2002; RUFINO, 2018) consideram Schön como importante autor que abre caminho para a valorização não só do conhecimento do professor e da prática como lugar de formação, como também para investigações dos processos racionais e interrelacionais complexos existentes na ação docente (TARDIF; NÚÑEZ-MOSCOSO, 2018; ZEICHNER, 2008; BEAUCHAMP, 2006; DESJARDINS, 1999; TARDIF, 2014). Rufino (2018) esclarece que, apesar das críticas sofridas, as implicações da proposição de Schön tanto no que tange aos processos de ensino e aprendizagem quanto no que corresponde às ações práticas dos professores, bem como suas implicações à formação profissional, foram muito frutíferas em termos da construção de novos paradigmas de pesquisas, estabelecendo as bases do desenvolvimento da compreensão da prática enquanto *locus* de construção, mobilização e transformação de saberes.

Considera-se que Schön abriu caminho nas pesquisas sobre a formação para um pensamento crítico ao modelo positivista, assim como para se pensar o professor como ator social. Suas ideias contribuíram em grande medida para mudanças nas pesquisas sobre a questão da racionalidade na formação docente. No entanto, os autores da nova vertente da EPP reconhecem o caráter limitado da teoria de Schon, devido análises quase que intuitivas sobre a reflexão e ação docente e não

propriamente de investigações sobre um campo extremamente complexo que é a prática profissional.

Não é suficiente afirmar que a “reflexão-na-ação” provém de saberes tácitos, da bricolagem ou de um processo artístico criativo para compreender do que se trata. No mesmo sentido, dizer que a reflexão é “um diálogo com a prática” não nos permite avançar e só adia o problema da definição da terminologia em jogo e das realidades às quais corresponde(...) Em segundo lugar, critica-se o aspecto extremamente formal da reflexão profissional. Sabe-se que o profissional reflexivo “reflete” logicamente sobre sua prática e na prática, mas quais são os conteúdos dessas reflexões e de que tratam eles? (TARDIF; NÚÑEZ-MOSCOSO, 2018, p. 392)

Portanto, para que a EPP docente se torne significativa há a necessidade de sistematizar novos dispositivos de análise das práticas na formação, que assegurem um diálogo permanente entre o conhecimento acadêmico e o CPD; entre as experimentações vividas em salas de aula e a pesquisa; entre os professores da escola, os formadores universitários e os futuros professores.

A ideia é a de que estes dispositivos gerem,

[...] novas práticas e instrumentos de formação, como estágios de longa duração, a memória profissional, a alternância formação/trabalho, a análise reflexiva, o mentoreado, o estudo das práticas etc. Finalmente, eles provocam, necessariamente, o surgimento de novos atores situados na interface entre a formação e a profissão: professores associados, responsáveis pelos estágios, mentores, tutores, supervisores universitários que trabalham no ambiente escolar, pesquisadores que trabalham em colaboração com os professores etc. (TARDIF, 2014, p. 286).

Diante destes desafios, nos últimos anos, autores tanto no nível internacional quanto nacional têm contribuído com significativas análises sobre a formação de professores e sobre como poderiam ser organizadas estas análises reflexivas sobre as práticas, em prol de uma formação profissional capaz de integrar o CPD como cerne do processo de constituição do ser e agir docente.

Nas práticas formativas ainda é um desafio a incorporação da EPP, diante de todas as problemáticas encontradas no campo profissional docente. Trazer a episteme do cotidiano docente para as práticas formativas tem sido um caminho considerado ainda difícil e longo. Refletir de forma crítica, comunicativa e coletiva sobre as experiências profissionais e torná-las públicas de forma a racionalizar o conhecimento prático em CPD tem sido o grande desafio a ser alcançado.

No que tange a criar estratégias formativas para o desenvolvimento da EPP, a análise das práticas tem sido bastante utilizada em diferentes países, em especial os

francófonos, como uma via importante de implementação de dispositivos formativos⁹ na formação de professores (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017). A análise das práticas é configurada por um distanciamento do cotidiano das práticas (WITTORSKI, 2014) e busca trazer à memória ações executadas por um professor a partir do exercício do questionamento, na tentativa de se estabelecer um olhar diferente, capaz de explicar de forma fundamentada as ações pedagógicas. Requer um constante questionamento individual e compartilhado com os pares, em que o professor possa ser capaz de descrever, fundamentar e explicar o significado das suas ações, revisitar suas crenças, confrontando-as com seu estilo, suas escolhas pedagógicas, no sentido de explicitar o porquê das suas ações e, por meio destas, reconstruir uma nova ação.

É caracterizada como um conjunto de ações sistematizadas, capaz de dar voz ao conhecimento produzido pelos professores e que possibilita a reflexão sobre suas ações e situações vivenciadas ao longo da carreira docente (ALTET, 2001). Tem como principal intuito provocar um movimento de desprivatização das práticas (COCHRAN-SMITH, 2012). Desprivatizar significa apresentar, em ambiente colaborativo, as ações realizadas no contexto das práticas profissionais, entendendo-as como práticas imbuídas de sentido, saberes, e conhecimentos específicos dos quais os professores são detentores e especialistas. É entender que há na prática profissional elementos que constituem a ação docente, e que ao torná-las públicas o professor não só contribui para refletir sobre suas ações como também contribui na racionalização destes saberes em saberes constituintes da formação docente.

Entende-se que o desenvolvimento profissional docente ocorre quando os professores “geram conhecimentos locais da prática através do trabalho em comunidades investigativas para teorizar e construir seu trabalho, conectando-os ao contexto social, cultural e político” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 2465). Dessa forma, a reflexão, quando atrelada a processos coletivos de análise e verbalização das práticas, gera subsídios ao desenvolvimento de "princípios organizadores das práticas", ou seja, componentes integrantes de uma rotina, capazes de não só gerir as práticas como também gerar novas ações (WITTORSKI, 2014).

⁹ sobre dispositivos reflexivos, abordamos melhor esta estratégia formativa em recente artigo publicado por FERREIRA e SOUZA NETO (2021) intitulado ‘A análise das práticas como dispositivo reflexivo na formação de professores: uma proposta de ação’. Este artigo foi desenvolvido no âmbito dos estudos do doutorado.

Assim, podemos dizer que a EPP por meio da análise das práticas pode ser uma importante estratégia de integração entre o CPD e o conhecimento acadêmico. Embora sejam ainda incipientes os estudos sobre sua utilização no ambiente formativo, esta estratégia tem se constituído como um caminho promissor à profissionalização no ambiente de formação, tanto inicial quanto continuada. Algumas Iniciativas no ambiente da formação inicial demonstram que este tipo de estratégia tem possibilitado desenvolver formas comunitárias de reflexão geradoras de conhecimentos significativos ao desenvolvimento profissional dos futuros professores (CELY; POLATI, 2018).

Todavia, a introdução de modelos de formação inovadores como estes tem esbarrado em contingências comuns aos sistemas de ensino e às escolas, como por exemplo, a ausência de políticas formativas sistemáticas, intencionais, articuladas e contínuas, bem como uma estrutura organizacional escolar que restringe o tempo destinado às formações, às inovações e à adoção de perspectivas cooperativas de desenvolvimento profissional, respectivamente. O desenvolvimento de espaços integradores da prática profissional e o conhecimento acadêmico ainda é uma realidade distante do ambiente formativo dos professores.

4.5 Considerações sobre o capítulo

Este capítulo nos permitiu refletir e analisar questionamentos ainda presente nas pesquisas sobre a profissão docente: ‘conhecemos o que é o conhecimento dos professores?’ Como inserir o conhecimento dos professores no currículo da formação? Para dar sentido a estas perguntas, procuramos apresentar reflexões partindo de um contexto histórico social, que nos permitiu identificar algumas características importantes do que é CPD, assim como procuramos apresentar alguns caminhos possíveis para o seu desenvolvimento na formação.

Para este momento, a partir da análise realizada foi possível identificar alguns elementos: a) o consenso teórico de que o CPD é plural, social e compósito. Desta maneira, não basta caracterizá-lo por um conjunto de componentes. Embora sejam importantes, estes componentes, eles estão sempre sendo ressignificados a partir da cultura que se faz presente no âmbito da profissão. Logo, como possíveis caminhos de compreensão do CPD deve-se primeiramente adotar a ideia de que é ele gera a especificidade da docência, responsável por transformar os conhecimentos formais em conhecimentos da profissão; b) o CPD se desenvolve por meio de uma

racionalidade específica, que vai além da individual. No caminho das pesquisas, passa-se a considerar a dimensão coletiva e comunicativa da racionalidade do professor, que despende de uma racionalidade profissional embasada na capacidade não só de agir, mas sobretudo argumentar as razões e os porquês das ações; c) a importância de se conceber “*espaços democráticos de formação*”. Estes espaços são constituídos por uma cultura profissional, que identifica, valoriza e insere os diferentes conhecimentos, culturas, racionalidades e sujeitos que compõem o universo que é a profissão docente.

A concretização desses elementos ainda se encontra no bojo dos desafios à formação e consequente profissionalização docente. Não somente no que diz respeito a sua implementação política, mas também pela necessidade de se constituírem estudos capazes de aprofundar e apontar como estes podem ser inseridos nos programas de formação docente.

Nesse sentido, também apresentamos como os modelos de alternância, a EPP e a análise das práticas poderiam contribuir para desenvolver um certo “*start*” na racionalidade profissional, que permita que o trabalho docente transcenda de uma autonomia relativa à uma verdadeira autonomia profissional. Estes modelos, contribuiriam para uma cultura desenvolvida a partir de interesses profissionais, por meio da implementação de programas que diminuam a problemática do distanciamento entre universidade e escola, pois este distanciamento contribui para que o campo esteja em constante conflito, dificultando o fortalecimento do profissionalismo docente entre professores universitários e escolares, causando certa desconfiança e barreira para qualquer ação que proponha o diálogo entre o CPD e o conhecimento acadêmico.

No contexto da Educação Física não é diferente. A introdução do CPD e do processo reflexivo no currículo e práticas formativas tem sido apontados como um processo ainda escasso.

Sendo assim, mediante a necessidade de compreender como estas análises têm se apresentado nas pesquisas sobre a formação de professores em EF, o próximo capítulo pretende apresentar uma revisão sistemática, que possui como questão central de estudo: Quais estratégias de formação têm sido utilizadas no contexto do ECS em EF para integrar a universidade e a escola? O que aponta o cenário nacional das pesquisas empíricas na licenciatura em Educação física?

CAPÍTULO V - A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA E O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EF: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA¹⁰

5.1 Introdução

O constructo teórico formulado até aqui nos permite conjecturar o pressuposto de que o movimento de profissionalização do ensino foi e é um dos grandes marcos teóricos que buscam resolver a problemática do ensino e formação docente e que o amplo debate acadêmico decorrente deste movimento contribuiu para diversos estudos centrados no professor, seus conhecimentos e sua formação.

Estas discussões, somadas à necessidade de resolver problemáticas educacionais que por muitos anos afetam a sociedade brasileira, trouxeram as práticas pedagógicas e o CPD para o centro do currículo formativo dos professores.

Dando continuidade à análise, para este capítulo propomos aprofundar o tema profissionalização e CPD no âmbito específico da área que se insere este estudo, a licenciatura em Educação Física. Partindo das evidências teóricas já apresentadas e discutidas, pretende-se aqui refletir como esta discussão tem sido trazida para esta área, e como as pesquisas têm evidenciado estas questões no âmbito das práticas profissionais, mais especificamente das que fazem parte do currículo formal da licenciatura em EF.

Nesse sentido, o ECS assume a centralidade das práticas profissionais das licenciaturas, assim como adentra às agendas de pesquisa como um objeto de estudo emergente, no sentido da urgência em identificar e analisar questões sobre sua finalidade, perfil formativo, maneiras de acontecimentos e desafios curriculares (PICONEZ, 1991; NADALETO, 2007; GATTI; BARRETO, 2009; PIMENTA; LIMA, 2011;). Na atualidade, diante das crescentes tentativas de profissionalizar a docência por meio de mudanças na formação, o ECS vem sendo debatido a partir de diferentes temáticas, tais como modelos, organização, proposição de uma noção de prática, direcionamento do currículo de formação, entre outros apontamentos. A valorização deste componente aparece não só em seus marcos regulatórios (BRASIL, 2002, 2008,

¹⁰ Este capítulo originou o artigo: A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA, publicado na revista Humanidades & Inovação, v. 8, n. 65, p. 10-21, 2021.

2015), mas também em atuais políticas públicas no âmbito da formação de professores como PIBID e o PRP (BRASIL, 2020a; 2020b), que se mantêm ao longo destes últimos anos como políticas que visam suprir as lacunas existentes neste contexto, no que diz respeito ao tipo de formação proporcionada e ao distanciamento entre universidade e a escola (SARTI, 2020; ARAÚJO, XXXX).

Estas lacunas se constituem no interior dos programas de formação de professores principalmente por meio de uma estruturação de ECS enquanto “prática e/ou atividade” o que provoca uma distinção de status ocupado. Esta posição o coloca como um elemento afastado do currículo, mantendo seu tradicional grau acadêmico de local de transferência e aplicação dos conteúdos (GATTI, et. al., 2019).

É sabido que a Educação Física (EF) também se insere nesses espaços de discussão. Alguns estudos recentes (SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018; ISSE; MOLINA NETO, 2016) revelam avanços circunstanciais na última década daquilo que vem sendo discutido sobre o ECS, destacando, inclusive, o aumento de produções sobre este cenário, a relação com a EF Escolar, as experiências realizadas, entre outros. Estes estudos apesar de trazerem apontamentos positivos sobre os cenários dos ECS, também revelam seus desafios estruturais, curriculares, administrativos e pedagógicos. Estes desafios postos se ancoram principalmente na relação que se estabelece entre a Universidade e a Escola, no que diz respeito principalmente à relação que estas estabelecem para o desenvolvimento do CPD.

Assim, sabendo que um dos nossos objetivos de estudo é investigar o CPD nos espaços de prática profissional, recorrendo ao estudo específico de um programa governamental de apoio à docência, entende-se como necessário antes de explorarmos este espaço, compreender como tem sido constituída as práticas profissionais no âmbito do currículo prescrito e formalizado, isto é o ECS.

Compreende-se que no currículo da formação inicial docente o que temos de formal e institucionalizado para inserir o futuro professor nas práticas profissionais é o ECS. Entende-se que o PRP faz parte ainda de uma política exterior ao currículo da universidade. Portanto, para se discutir as práticas de indução profissional e seu impacto na constituição do CPD, antes, é necessário entender o panorama que se insere no contexto do ECS.

Partindo desta inquietação, propôs-se para este capítulo identificar e analisar a produção a respeito da temática ECS no âmbito da licenciatura em EF, na tentativa de

estabelecer ponderações acerca da relação Universidade-Escola no processo de constituição do CPD.

5.2 Procedimentos metodológicos

O estudo se valeu dos procedimentos da revisão sistemática-RS (PAIS RIBEIRO, 2014; GOMES; CAMINHA, 2014). Para tal, *a priori* foi desenvolvido um protocolo investigação contendo: a) questão central do estudo e os descritores, construídos com base no método PICO (KARINO; FELLI, 2012); as bases de dados; as opções metodológicas de inclusão, exclusão, análise dos dados e; protocolo de referência para a apresentação do relatório. Todo o processo de construção, busca e seleção dos artigos foi realizado por dois pesquisadores. Após alguns testes em diferentes bases de dados e reunião de consenso, as bases selecionadas foram Scielo, SPORTDiscus, Lilacs, Scopus, Web of Science e Eric. Já os descritores foram combinados em equações por meio do operador booleano AND. (Tabela 5)

Tabela 5. Equações utilizadas nas buscas

1	ES AND EF AND Universidade
2	ES AND EF AND Escola
3	ECS AND EF AND Universidade
4	ECS AND EF AND Escola
5	PE AND EF AND Universidade
6	PE AND EF AND Escola
7	Estagiários AND EF AND Universidade
8	Estagiários AND EF AND Escola
9	EC AND EF AND Universidade
10	EC AND EF AND Escola

Leia-se: ES = Estágio Supervisionado EF= Educação Física
 ECS = Estágio Curricular Supervisionado EC= Estágio Curricular PE= Prática de Ensino

Fonte: elaborado pela autora

Nas bases Eric e Web of Science, em específico, por serem internacionais, transferiu-se os descritores para a língua inglesa, a partir dos termos 'Teaching Practice', 'Practicum', 'Supervised Internship', 'Physical Education', 'University' e 'School'. As buscas foram realizadas no segundo semestre de 2019 e os resultados encontrados foram transferidos para o software Mendeley (versão1.19.4), visando remover duplicatas e organizar as referências.

Para a seleção, definiu-se como critérios de inclusão: a) estudos originais; b) artigos escritos em português ou inglês com enfoque no ECS na licenciatura em EF brasileira, sem restrição de ano de publicação; c) artigos em que o texto completo estivesse disponível; d) estudos que apresentassem a metodologia empregada, os resultados e respectivas análises. Já os critérios de exclusão foram: a) estudos de

validação ou revisão, relatos de experiências e análises sem intervenção empírica; b) estudos fora do contexto da licenciatura em EF; c) estudos em que o ECS não foi o objetivo principal de análise.

Para avaliar a qualidade metodológica dos artigos, utilizou-se do protocolo COREQ (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007) e para a extração dos dados, realizou-se um quadro de referência, elencando aspectos importantes a serem considerados, tais como revista, autoria, ano, contexto e participantes, problemática, resultados e síntese dos resultados. (*apêndice 6*)

Mediante este quadro foi possível analisar os dados primeiramente a partir da técnica da bibliometria e na sequência recorreu-se à técnica de codificação e categorização, a partir das etapas propostas por Bogdan e Biklen (1994), com o auxílio do software Nvivo, versão 1.3(535). Ao final, para a construção do relatório de revisão, recorreu-se ao fluxograma das diretrizes do PRISMA (MOHER et al., 2015) para apresentar o processo de seleção dos artigos. Já para a construção geral do relatório, devido a especificidade do estudo, recorreu-se ao protocolo ENTREQ (TONG et al., 2012).

4.3 Resultados

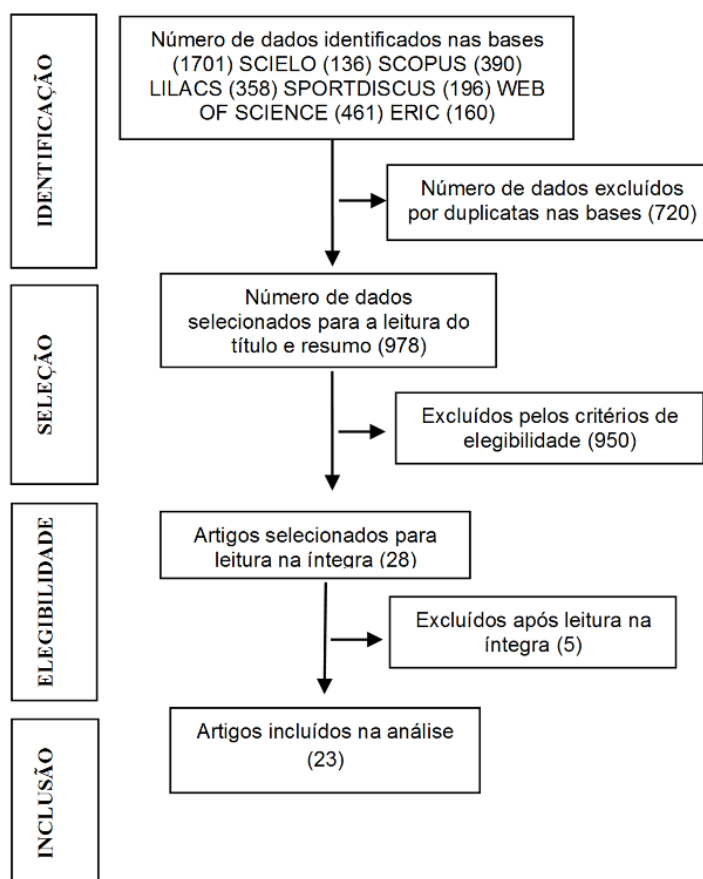
Foram encontrados 136 artigos na Scielo, 390 na Scopus, 358 na Lilacs, 196 na SPORTDiscus, 461 na Web of Science e, por fim, 160 na Eric, totalizando 1701 artigos. Contudo, 720 foram excluídos pela duplicidade, restando 978 a serem analisados pelo título e resumo diante dos critérios de inclusão.

Após leitura e análise dos títulos e resumos foram excluídos 950 artigos, restando 28 artigos para leitura integral e, após esta, em reunião de consenso, decidiu-se por excluir cinco artigos que não atendiam a todos os critérios do estudo. Ao final, foram incluídos 23 artigos na análise (Figura 10).

Dentre os 23 artigos selecionados, as bases Scielo e Lilacs concentram o maior índice de produções, com os quantitativos similares (n=8), seguidas da base Scopus (n=4) e SportDiscus (n=2). Apenas um artigo foi encontrado na base Web of Science e nenhum na base Eric. A partir destes dados pode-se destacar como ponto importante a inexistência de produções na base Eric sobre o tema abordado. Ressalta-se que esta base abarca uma ampla produção internacional no campo da Educação e temas relacionados, assim como possibilita interfaces com outras bases internacionais. Nesse sentido, esta inexistência contribui para se pensar em questões problemáticas

no campo da produção brasileira, referente a internacionalização das pesquisas no âmbito dos ECS.

Figura 10. Fluxograma dos resultados encontrados na busca e seleção dos artigos

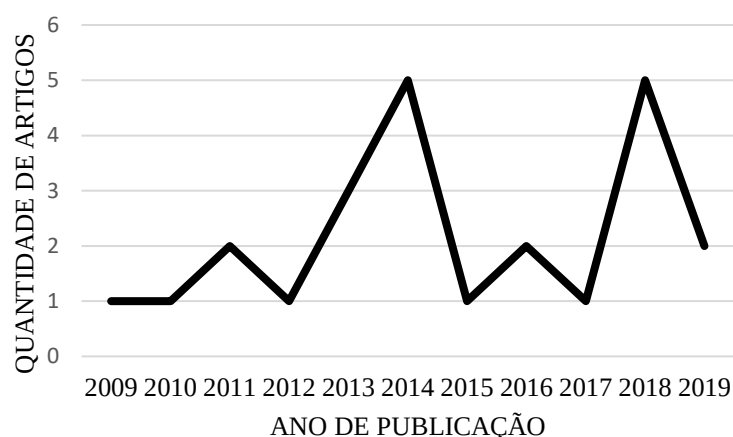


Fonte: elaborado pela autora com base no PRISMA (MOHER et al., 2015)

Em relação ao percurso temporal das produções, apesar da busca ter sido realizada sem o filtro do tempo, em termos de anos da publicação, os artigos se remetem especificamente às últimas duas décadas (Figura 11).

Alguns indicativos histórico-legais podem ter corroborado com estes resultados, como por exemplo, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (BRASIL, 1996) e as consequentes mudanças no currículo da formação de professores no início dos anos 2000 (BRASIL, 2002a; 2002b) que impulsionaram o pensar sobre os ECS.

Figura 11. Distribuição dos artigos por ano de publicação



Fonte: elaboração da autora

Além disso, como afirma Silva Júnior e Oliveira (2018), há que se considerar que o aumento no número de revistas nas áreas da Educação e EF se deu de forma expressiva a partir do final dos anos 90, o que possibilitou maiores oportunidades de publicação.

Quanto às revistas, os 23 artigos analisados advinham de doze periódicos diferentes. Dentre estes, quatro eram da Educação (33%) e oito da EF (67%). Pensando em questões de produtividade optou-se por analisar o *Qualis* das revistas, a partir da área 21, em específico na subárea EF e o *Qualis* referência 2019, que foi divulgado na comunidade científica, mas que ainda se encontra em processo de avaliação e implementação (Tabela 6).

Tabela 6. Caracterização dos artigos a partir do periódico de publicação, ano e qualis

REVISTA	ANO DA PUBLICAÇÃO/ Nº DE ARTIGOS ENCONTRADOS	QUALIS EDUCAÇÃO FÍSICA (2013- 2016)	QUALIS REFERÊNCIA (2019)	TOTAL
Journal of Physical Education*	2018 (2) 2019 (1)			
Revista da EF/UEM*	2011 (2) 2014 (1)			
	2015 (1)	B1	B2	7
Movimento (Porto Alegre)	2013(1) 2015 (1)			
	2016 (2)	A2	B2	4
Pensar a Prática	2013 (2) 2016 (1)	B2	não	3
Revista Brasileira de Educação	2018 (1)	B2	A1	1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2014 (1)	B2	A1	1
Revista Brasileira de Ciências do Movimento	2012 (1)	não	não	1
Motriz: Revista de EF	2010 (1)	B1	B1	1
Educação e Pesquisa	2014 (1)	B2	A1	1
Laplage em Revista	2019 (1)	não	B1	1
Revista Mackenzie de EF e Esporte	2007 (1)	B3	não	1

Motricidade (Santa Maria da Feira)	2018 (1)	B1	B2	1
Revista Portuguesa de Ciências do Desporto	2014 (1)	B4	B3	1
*A revista de EF da UEM mudou recentemente para o nome Journal of Physical Education				

Fonte: elaborado pela autora com base no *Qualis* classificação 2013-2016 e referência 2019 (Plataforma Sucupira)

Verifica-se que a maioria das revistas são de estrato B e apenas a revista Movimento possuía o nível A, no momento da coleta de dados. Este indicativo pode encaminhar um debate sobre o espaço para as produções com níveis maiores, seja na EF ou na Educação.

Por hora, o que se nota é que as pesquisas no âmbito desta investigação não ultrapassaram índices medianos de publicação e classificação, denotando preocupações acerca não só da necessidade de investigações como também na qualidade e possibilidades de publicação. A revista Journal of Physical Education foi a que mais publicou artigos com a temática investigada (30%), seguida da revista Movimento (17%), o que demonstra que a maioria dos artigos foram de estratos considerados altos, dentro das possibilidades de produtividade que são oferecidas para a área.

Este breve apontamento traz subjacente a ideia de que o objeto de estudo investigado, a questão do ECS e sua interface com a EF, apresenta nuances, uma vez que a área se relaciona à dimensão da saúde, mas sobretudo o foco está numa dimensão pedagógica, apresentando assim diversidade com relação as revistas e classificações existentes.

Sobre o conteúdo dos artigos, pode-se dizer que no que diz respeito aos objetivos, as pesquisas buscavam em sua maioria analisar, compreender, identificar relações e contribuições de determinadas práticas curriculares no âmbito do ECS para a formação do futuro professor. A compreensão, análise e identificação de práticas reflexivas e seus efeitos à formação; a identificação dos saberes/conhecimentos desenvolvidos e; a organização curricular dos estágios foram caracterizados como principais focos nas investigações, visando contribuir com elementos para uma maior aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos experienciais.

Os estudos colocam no cerne da problemática investigativa a necessidade de revelar o processo de construção de saberes e competências, procurando evidências de como o momento do ECS poderia contribuir para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Para isso, o conceito 'formação reflexiva' sustentou as

estratégias pedagógicas utilizadas visando proporcionar a interação e mobilização destes saberes.

Na maioria dos artigos, esta temática é tratada a partir da perspectiva teórica de Maurice Tardif. Dentre os autores que o utilizam estão Martiny e Gomes da Silva (2011; 2014a; 2014b), que concentraram suas pesquisas no objetivo de investigar como os saberes são mobilizados e como ocorre a sua transposição na prática docente. Já Silva, Souza e Checa (2010) partiram da premissa de que a aquisição de saberes depende em grande parte de uma adequada articulação entre a teoria e a prática, sendo o ECS propulsor deste processo por meio da racionalidade reflexiva.

Os estudos também evidenciaram uma carência de pesquisas que de fato tratassem de forma mais pormenorizada a relação Universidade-Escola, no que diz respeito ao papel dos diferentes agentes que atuam no ECS (estagiários, professor supervisor, orientador, entre outros) e na questão dos conhecimentos desenvolvidos quando se tem a oportunidade de ter esta relação mais próxima.

Quanto à metodologia dos estudos, de maneira geral, percebeu-se que os artigos cumpriam etapas fundamentais, apresentando formas de análise, assim como teorias que sustentaram as escolhas metodológicas, havendo consistência entre os dados apresentados e as discussões realizadas. Dos 23 artigos, um se deu com base na abordagem mista quanti/qualitativa e os demais como qualitativos e a partir da análise mediante a ficha COREQ foi possível inferir algumas características metodológicas (Tabela 7).

Tabela 7. Número de artigos por item avaliado

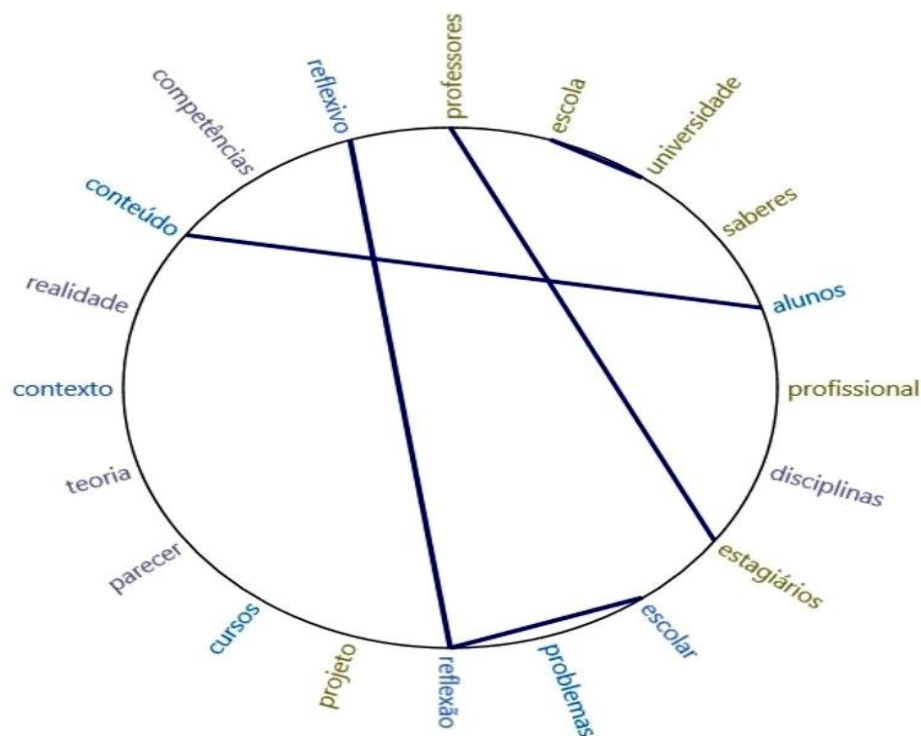
Itens	Instrumentos	Validação	Guia de entrevista	Guia de observação	Gravações	Transcrição retorno	Forma de análise	Uso de Software
Sim	22	4	16	15	13	15	22	3
Não	1	19	7	8	10	9	1	20

Fonte: Elaborado pela autora com base no COREQ

Os artigos demonstram uma preocupação dos pesquisadores em investigar o ECS em realidades específicas, com amostras pequenas, para que fosse possível aprofundar e descrever elementos relevantes do contexto. A maioria dos trabalhos não apresentou uma posição sobre a validação dos instrumentos, embora todos os estudos registrem ao menos um tipo de instrumento.

Visando aprofundar melhor o conteúdo latente dos artigos, recorremos a análise de cluster das 20 palavras mais frequentes nos textos, sendo possível caracterizar algumas aproximações importantes (Figura 12).

Figura 12. Análise de cluster das 20 palavras mais frequentes nos artigos



Fonte: resultados do NVIVO

A análise revelou uma maior prevalência de aproximações entre palavras que envolvem os sujeitos e instituições pertencentes ao contexto do ECS, isto é, ‘Professores’, ‘Estagiários’, ‘Escola’ e ‘Universidade’ (Figura 12). Estes dados ratificam nossa preocupação inicial em identificar estudos sobre a aproximação entre estes sujeitos e instâncias formadoras.

Diante deste resultado foi possível perceber no conteúdo dos artigos preocupações referentes às contribuições das práticas de ECS para aproximação destas instâncias e sujeitos. Um dado interessante é o fato de a grande maioria dos estudos terem como foco os estagiários, trazendo pouco para a discussão a fala de outros sujeitos desta relação, como o professor orientador, supervisor ou até mesmo gestores educacionais.

Outro destaque trata da relação entre os termos ‘Reflexão’, ‘Reflexivo’ ‘Contexto’ e ‘Escolar’ (Figura 12). Ao analisar o conteúdo a partir deste relacionamento foi possível inferir uma característica marcante em alguns estudos, que é a

preocupação em investigar a eficiência de algumas metodologias e abordagens reflexivas¹¹ para aproximar a Universidade do contexto escolar. Além das propostas metodológicas, nota-se que a reflexão direcionou a maioria das pesquisas de intervenção pedagógica, na tentativa de apresentar propostas que auxiliem a minimizar os problemas referentes ao distanciamento entre estes espaços (MENDES; BETTI, 2018; 2017; METZNER, 2014; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2014^a, 2011).

Um terceiro resultado das relações se refere à conceitos bem marcantes na literatura quando se trata da problemática que envolve o ECS, que se deu no estreito relacionamento entre os termos ‘Cursos’, ‘Aluno’, ‘Conteúdo’ e ‘Problema’ (Figura 12), e que denota inicialmente uma certa preocupação com o modelo tradicional conteudista da formação, que desvaloriza os conhecimentos da prática profissional.

Ao analisar o conteúdo destas relações isso se confirma ao perceber que os estudos partem da premissa de que o ECS é momento crucial na formação para aproximar a teoria da prática, mas que para que isso ocorra seria necessário propostas que integrem o conhecimento científico e o prático. Assim, contrapondo a dimensão conteudista e aplicacionista, o ECS acabou sendo entendido como *lócus* de desenvolvimento profissional.

O último resultado identificado na análise tratou de questões organizacionais do ECS, assim a ‘Teoria’, ‘Realidade’, ‘Parecer’, ‘Competências’ e ‘Disciplinas’ aparecem (Figura 12). Este resultado permitiu esboçar certas preocupações sobre as questões das mudanças legais ocorridas na formação de professores e que modificaram também o ECS. Sobre este último aspecto, os estudos trouxeram no bojo de suas discussões as incoerências entre o que se propõe e o que é vivido na realidade da formação em termos de currículo, conhecimentos, competências e modelo formativo.

A análise apresentada, juntamente com a extração dos dados, permitiu codificar temas relevantes de discussão quando se trata da temática preliminar delimitada neste estudo, a ‘Relação Universidade-Escola’. A seguir será apresentada uma análise crítica com base em dois temas identificados durante a categorização e

¹¹ Sobre as metodologias focadas na reflexão, Mendes e Betti (2017; 2018) sob os conceitos da Semiótica e do Pragmaticismo de Charles S. Peirce e das tecnologias comunicativas, utilizaram no ECS análises e reflexões conjuntas de vídeos e fotografias. Metzner (2014) apresenta uma proposta de trabalho estruturada na aprendizagem baseada em casos. Já Martiny e Gomes-da-silva (2014^a) utilizam uma metodologia colaborativa, desenvolvendo formas sistematizadas de reflexões temáticas (memorial, narrativas, grupo focal, seminários e sessões reflexivas).

denominados de 'a organização do ECS e a parceria entre universidade e escola ' e 'estratégias pedagógicas de inserção do CPD no ECS'.

5.4 Discussão

5.4.1 *A organização do ECS e a parceria entre universidade e escola*

Os estudos permitiram identificar que as práticas de ECS ainda permanecem sob a ótica artesanal, valorizando apenas o saber fazer. Embora a literatura aponte para uma mudança paradigmática no contexto da formação de professores (BENITES, et al. 2012; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016), na realidade, ainda permanecem práticas tradicionais, fato ressaltado no conjunto das pesquisas evidenciadas por esta revisão, como por exemplo o de Iza e Souza Neto (2014) que afirmam que no Brasil, a formação ainda é fragmentada, prevalecendo a ideia de que primeiro adquire-se a teoria para depois aplicá-la na prática.

Neste contexto, os principais agravantes denotados na relação universidade e escola estão na compreensão da prática e da teoria de forma dualista e apartadas, bem como na supervalorização dos conhecimentos científicos que se sobrepõem de forma substancial ao CPD. Ao identificarem esta realidade, os estudos procuram então apontar possibilidades de desenvolvimento do ECS sob a perspectiva de valorização do conhecimento produzido neste âmbito e de uma possível articulação dos conhecimentos teóricos e profissionais mediante uma nova organização curricular.

De certa forma, essa ideia vem sendo anunciada na literatura internacional como a reformulação do modelo acadêmico para um modelo de formação profissional que incorpore a EPP (TARDIF, 2014), ou seja, que compreenda a prática como lugar de produção de saberes e que exista a articulação entre as instâncias formativas com intenções e finalidades pedagógicas-profissionais.

Neste interim, os artigos apontam as mudanças na legislação¹² de estágio como processos significativos, permitindo visualizar novas possibilidades para o ECS e sua relação com o curso de formação. Contudo, também anunciam que em seu desenvolvimento ainda há dificuldades em administrar e organizar este processo de maneira a privilegiar novos modelos e aproximações entre a Universidade e a Escola

¹²As mudanças referem-se a lei federal n. 11.788 de 2008; resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002, nº 07/2004, nº 02/2007 e nº 02/2015.

(CARVALHO FILHO; BRASILEIRO; SOUZA NETO, 2019; SILVA JÚNIOR; BOTH; OLIVEIRA, 2018; MONTIEL; PEREIRA, 2011; SILVA; SOUZA; CHECA, 2010;).

Nesse sentido, a questão da dicotomia entre teoria e prática foi analisada de forma consensual nos estudos como um fator a ser superado, principalmente, naquilo que concerne a ideia de transferibilidade do conhecimento teórico em CPD (MENDES; BETTI, 2017; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015; MARTINY; GOMES DA SILVA, 2011; 2014a; 2014b; METZNER, 2014; MONTENEGRO et al., 2014; ZOTOVICI, et al., 2013), como também superar a noção do papel atribuído a Universidade como de formação e a escola como intervenção (CARVALHO FILHO; SOUZA NETO; BRASILEIRO, 2019; BISCONSINI; OLIVEIRA, 2019; MENDES; BETTI, 2018; IZA; SOUZA NETO, 2014; SARTI; BENITES, 2016; SOUZA NETO, 2014; BENITES, et al., 2012; MONTIEL; PEREIRA, 2011). Este último apontamento infere diretamente no tipo de relação que a Universidade e a escola estabelecem no momento do ECS.

Os artigos, em sua maioria (CARVALHO FILHO; SOUZA NETO; BRASILEIRO, 2019; TORRES, et al., 2018; MENDES; BETTI, 2018; SILVA JUNIOR, et al., 2016; IZA; SOUZA NETO, 2014; MONTIEL; PEREIRA, 2011), apontaram para a desarticulação entre essas instâncias. O centro desta desarticulação está na maioria dos artigos atrelado às práticas burocráticas e descompromissadas na universidade. O estudo de Silva, Souza e Checa (2010), realizado em Universidades privadas de São Paulo, identificou que em termos organizacionais apesar das instituições atenderem a legislação, exigindo o início dos ECS a partir da segunda metade do curso e a carga de 400 horas, a prática continua burocratizada, pois os estagiários tendem a reconhecer a sua importância para a formação, mas em contrapartida também tendem a questionar os excessivos aspectos das tarefas demandadas pela Universidade (documentos, preenchimentos de relatórios, listagens etc.) e baixa reflexão e atuação junto a inserção profissional na escola. Esta realidade acarreta em práticas contrárias a ideia de profissionalização, pois possibilita compras de relatórios prontos e práticas delituosas por parte dos estagiários.

Outro fator é a dificuldade na dinâmica de orientação devido ao alto número de estagiários por professor, gerando, inclusive, conflitos na lógica do contrato de trabalho dos professores. Este último apontamento também foi visto em estudo recente de Benites et al. (2020). O estudo de Montiel e Pereira (2011) aponta além da falta de esclarecimento aos estagiários sobre a importância do ECS, o fato de que a

Universidade deveria estreitar os vínculos com a escola, sobretudo no que diz respeito a supervisão e orientação.

Sobre esses resultados e análises é importante ressaltar alguns vieses perigosos, que se não olhados atentamente provocam o discurso equivocado de culpabilização da universidade. Há nos artigos analisados uma preocupação dos autores em evidenciar a Universidade como a responsável em organizar a formação e os ECS, mas ainda não se adentrou de forma significativa em aspectos importantes que interferem nessa organização, tais como políticas públicas condizentes à realidade profissional, proposições curriculares ao encontro da perspectiva profissional, impactos para a escola e para a formação, potencialidades na parceria Universidade-Escola.

Em termos de organização no relacionamento entre os agentes formativos da universidade e escola, alguns poucos estudos vão apontar o supervisor (preceptor) e o orientador de estágio como formadores responsáveis em proporcionar condições de integração entre o conhecimento acadêmico e o CPD. Nesse sentido, o acolhimento e o acompanhamento são vistos como estratégias essenciais de inserção profissional necessárias (CARVALHO FILHO; BRASILEIRO; SOUZA NETO, 2019; SILVA JUNIOR; BOTH; OLIVEIRA, 2018; TORRES, et al., 2018; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; MOLETA et al., 2013; ZOTOVICI, et al., 2013). No entanto, a pesquisa de Torres et al. (2018), realizada em quatro IES públicas do RJ, identifica fortes desafios a serem enfrentados na operacionalização desta relação.

Na realidade investigada, identificou-se que a organização oferecida, embora dentro dos moldes da legislação, não garante a supervisão necessária e que há diferentes barreiras na Universidade pública que limitam este processo. Um dos elementos que caracterizam essa barreira é a excessiva academização no currículo das licenciaturas, em que os pesquisadores e formadores universitários produzem e controlam os saberes da formação, enquanto que os professores das escolas são os “aplicadores” desses saberes, fato evidenciado na pesquisa de Iza e Souza Neto (2015). Já a pesquisa de Benites et. al (2012), foi a única dentro do universo investigado a analisar empiricamente o papel do preceptor (denominado de colaborador) na formação dos estagiários, tanto na legislação quanto do ponto de vista das configurações estabelecidas durante as práticas de ECS.

Estes resultados denotam a necessidade de um maior aprofundamento da relação entre estes agentes, no sentido de melhor organizar as práticas de

acolhimento e acompanhamento. As funções institucionais e dos seus respectivos agentes não estão claras e bem definidas no ECS. A organização curricular, administrativa e pedagógica funcionam com grandes limitações, que afetam diretamente a prática, tornando-a apenas aplicacionista, acrítica, pois desconsidera a escola como produtora da cultura e saber docente.

Diante destes resultados, os estudos apontam em suas conclusões uma preocupação em delimitar o lugar da Universidade na organização e formação no espaço do ECS, revelando muitas vezes as fragilidades deste contexto. Todavia, novamente ressalta-se que os estudos não ultrapassam este âmbito. Assim, um encaminhamento importante para os próximos estudos seria investigar a formação e o ECS a partir de uma abordagem ecológica e contextual, para não cair no perigo de querer solucionar problemáticas amplas a partir de intervenções pontuais e descontextualizadas dos aspectos profissionais, sociais, históricos e econômicos que interferem no trabalho da Universidade. Conforme Saviani (2011) menciona, é necessário investigar os processos culturais, econômicos e sociais por trás desta responsabilidade, na tentativa de não culpabilizar a Universidade, nem a escola, neste caso, pelo fracasso dos ECS, evitando cair num paradoxo de autonomia profissional.

Por fim, corroborando o estudo de Carvalho Filho, Brasileiro e Souza Neto (2019), na EF o ECS ainda carece de aprofundamento, levando em consideração outras dimensões de análise, contextos e realidades que possam contribuir de forma efetiva na compreensão deste espaço, gerando maiores subsídios à formação dos futuros professores, assim como avanços na profissionalização docente.

5.4.2 Estratégias pedagógicas de inserção do CPD no ECS

No que diz respeito aos aspectos pedagógicos da relação universidade e escola, a análise permitiu identificar que os pressupostos da formação reflexiva nortearam grande parte dos estudos, numa perspectiva de integração de saberes e o desenvolvimento do CPD (MONTIEL; PEREIRA, 2011; COSTA FILHO; IAOCHITE 2015; METZNER, 2014; MARTINY; GOMES DA SILVA, 2011; 2014a; 2014b; ZOTOVICI, et al., 2013; SILVA; SOUZA; CHECA, 2010).

Contudo, no âmbito das iniciativas empíricas, verificou-se que as práticas reflexivas propostas se delimitam ao controle e execução de práticas no ambiente acadêmico, trazendo o CPD apenas como plano de fundo para refletir sobre as práticas. Não houve muitos aprofundamentos sobre como se deu a inserção dos

estudantes, sobre os dispositivos formativos e nem menção da participação da escola neste processo. Esta questão provoca indagações referentes ao processo de formação de professores de EF e a inserção dos saberes, mas sobretudo no acompanhamento do seu desenvolvimento e em como a Escola e a Universidade poderiam se auxiliar. Os avanços nessa relação se darão na medida em que se identifica processos efetivos que melhor integrem o CPD e o conhecimento acadêmico, trazendo-os para um lugar horizontal na formação (SARTI, 2020; GATTI et al, 2019; NÓVOA, 2017).

Alguns estudos, como o de Moletta et al. (2013), apresentaram interferências e lacunas no processo de articulação entre os conhecimentos acadêmicos e profissionais, chamando a atenção para a necessidade de articular o currículo às preocupações pedagógicas e profissionais dos estagiários. Contudo, verificou-se pouca ou nenhuma proposição pedagógica ou discussão teórica nos estudos que avancem nas discussões sobre como minimizar estes problemas enfrentados. Estes elementos quando trazidos para o campo da profissionalização interferem significativamente na formação da autonomia reflexiva e nos processos de constituição da profissionalidade. Nesse sentido, torna-se essencial nas pesquisas, compreender, identificar e analisar criticamente estes processos, sob a finalidade de gerar transformações ao *status quo* vigente no contexto das práticas formativas.

Em termos de proposições pedagógicas, apenas três estudos trazem de forma sistemática procedimentos referentes a análise das práticas por meio de dispositivos formativos. Mendes e Betti (2018) realizam uma proposição de dispositivos de formação para o ECS, sob a perspectiva das tecnologias comunicativas, a partir de análises e reflexões conjuntas de vídeos e fotografias. A autoavaliação e avaliação conjunta das práticas a partir do ato de rever-se em fotos ou vídeos foi considerada como fundamental na formação, denotando a importância que os estudantes têm dado a estes dispositivos no estágio. Metzner (2014) ao apresentar uma proposta de trabalho estruturada a partir da aprendizagem baseada em casos propôs uma sistematização para o campo das práticas reflexivas, obtendo resultados satisfatórios.

Já Martiny e Gomes-da-silva (2014^a), a partir de uma metodologia colaborativa, desenvolveram formas sistematizadas de análise das práticas, o que denominaram de “reflexões temáticas” (memorial, narrativas, grupo focal, seminários e sessões reflexivas). Estes estudos contribuem com elementos significativos à uma ideia de pedagogia do ECS, ao proporem estratégias sistematizadas de reflexão e

aproximação entre Universidade e a Escola. Todavia, reitera-se que o CPD é levado ao ambiente formativo por meio de análises formalizadas exclusivamente pelos sujeitos acadêmicos, sem a participação dos profissionais da escola neste processo.

Assim, a análise realizada por esta revisão permitiu constatar que as pesquisas no âmbito do ECS em EF trazem elementos significativos à ideia de uma pedagogia do ECS, ao propor estratégias sistematizadas de atuação e aproximação entre Universidade-Escola. Todavia, reitera-se que embora a literatura aponte para a importância da escola e seus profissionais na formação de professores, o CPD ainda tem sido inserido no ECS por meio de análises formalizadas exclusivamente pelos sujeitos da Universidade, sem a participação da escola neste processo.

Ainda assim, considerando todos os problemas da profissão que impedem a inserção efetiva dos profissionais da escola neste processo, pode-se dizer que estas iniciativas, dentro das limitações existentes, trazem indicativos importantes para se pensar na relação Universidade-Escola no acontecimento dos ECS.

5.5 Considerações sobre o capítulo

Com relação a realização da RS é importante registrar o fato de se tratar de uma metodologia que necessita de integração constante entre os pesquisadores durante todo o seu processo, principalmente quando se opta por descrever estudos qualitativos. Este ponto merece destaque, pois a maioria das referências metodológicas existentes para RS perpassam o campo das pesquisas quantitativas sendo que em muitos momentos foi necessário a revisão dos formulários e protocolos.

Sobre o acervo recolhido, no que diz respeito ao aspecto organizacional da relação Universidade-Escola, verificou-se que embora as novas exigências para o ECS tenham impulsionado mudanças curriculares importantes, na prática, verificou-se que ainda há dificuldades em administrar e organizar este processo. Foi possível delinear que existe o indicativo da necessidade de aproximação, de revisitar os papéis comumente atribuídos no interior das instituições responsáveis pelo ECS, mas ao mesmo tempo, neste rol de estudos, não houve ponderações sobre como esta relação poderia ser mais bem concretizada para além da formação tradicional.

Em relação aos aspectos pedagógicos, os estudos contribuíram com resultados profícuos no que diz respeito à importância do ECS para a formação e desenvolvimento dos saberes docentes, assim como à prática reflexiva como estratégia essencial neste processo. Todavia, identifica-se uma lacuna ainda presente

que trata das estratégias pedagógicas para a inserção do conhecimento profissional no âmbito do currículo do ECS. A maioria das intervenções realizadas pelos estudos ainda não ultrapassaram a dimensão dos saberes mobilizados e estratégias pontuais de reflexão.

Embora tragam significativos avanços no âmbito das práticas acadêmicas, esta revisão permitiu inferir a necessidade de investigar o ECS por meio de dispositivos e formações que integrem um terceiro espaço formativo (ZEICHNER, 2010). Além disso, os aspectos socioprofissionais apareceram pouco, denotando a necessidade de estudos que identifiquem ações e estratégias de inserção do CPD nos espaços formativos sob o olhar da socialização e do desenvolvimento profissional.

Assim, para além do que foi apresentado, há a necessidade de se considerar o fim da formação e o início da profissão como um tempo *entre-deux* (NÓVOA, 2019) na relação Universidade-Escola, na forma de uma formação em alternância, que tem sido, muitas vezes, silenciada nas Universidades, nas políticas educacionais e na atuação docente.

CAPÍTULO VI - O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA TRAJETÓRIA DAS REFORMAS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

6.1 Introdução

Este capítulo busca responder ao objetivo específico D da pesquisa, que trata de analisar o lugar que o CPD ocupa nas reformas curriculares para os cursos de formação inicial de professores. Com base nos entendimentos que tivemos até aqui sobre a profissionalização da formação, e o posicionamento adotado em termos do que constitui a epistemologia do conhecimento docente, tem por objetivo compreender como se manifesta o CPD nas últimas diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para formação inicial de professores (BRASIL, 2002; 2015; 2019), trazendo também para este debate as recentes diretrizes para licenciatura em Educação Física (BRASIL, 2018), assim como o edital que rege as práticas do PRP, lançado em 2018. (BRASIL, 2018b)

No Brasil, observa-se, desde o início do século XX, que o campo da docência tem passado por diversas discussões e reformulações legais que culminaram em novas formas de organização curricular no contexto das licenciaturas. Estas transformações passam pelas políticas educacionais na qual a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) propõe a profissionalização docente; mudanças na formação de professores; a universitarização do ensino; a valorização do professor, enquanto profissional da educação; e, uma base de conhecimentos para fundamentar a formação profissional. A LDBEN de 1996 ao trazer uma vertente sociológica para a Educação, amplia o conceito de CPD, trazendo a dimensão social do conhecimento para o centro da formação, passando a valorizar também a prática enquanto lugar formativo (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2020).

A LDBEN e seus princípios, em conjunto com um campo de pesquisa em plena ebulição, provoca uma série de debates e perspectivas sobre o lugar da prática enquanto locus de desenvolvimento do conhecimento docente. Desta forma, órgãos nacionais de gestão educacional, observadores do movimento da profissionalização docente e das políticas internacionais para a formação de professores, tentam estabelecer diretrizes de incentivo à formação inicial e continuada, mas sob a influência da “nova gestão pública” (TARDIF, 2013). Estas ideias perpassam o Parecer

CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001a), no qual amplia-se o olhar sobre a prática como lugar de formação e a estabelece como importante espaço para a construção de competências do ensino.

A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (BRASIL, 2001a, p. 30)

Esta noção da prática enquanto lugar de desenvolvimento de competências profissionais está fortemente associada a importância do ECS como potencializador da colaboração entre universidade e escola e do desenvolvimento das competências de ensino. A partir destas ideias outros pareceres são elaborados no sentido de dar valor às práticas profissionais para o desenvolvimento de competências e consequente formação profissional. (BRASIL, 2001a; 2001b; 2001c). Estes pareceres foram materializados na promulgação da Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a), que instituiu de fato no país as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica’, e pela Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b) que delimita a carga horária de 2.800 h para os cursos de licenciatura.

Embora a DCN de 2002 (BRASIL, 2002a) traga para a formação de professores a ideia de simetria invertida, cujo objetivo é preparar o professor para o que será vivenciado no campo da intervenção profissional, com ênfase na prática, bem como suscita uma base de conhecimentos, cabe registrar que este tipo de influência acaba sendo gestado pelos legisladores com base nas reformas internacionais, pesquisas educacionais e movimento profissional docente (SOUZA NETO; SARTI, 2022). Esta resolução traz alguns avanços em relação: a carga horária curricular (2800 h); ao aumento do tempo de estágio supervisionado com 400 h; a inserção da prática como componente curricular com 400 h; a inclusão de outras formas de orientação (acolhimento; práticas de investigação; hábitos de colaboração e de trabalho em equipe; o uso de tecnologias da informação e da comunicação, entre outros); e, um corpo de conhecimentos que possa fundamentar a formação de professores no qual se destaca o **conhecimento advindo da experiência** (BRASIL, 2002) traduzido por Nóvoa (2019) como Conhecimento Profissional Docente. Cabe mencionar que na

Resolução CNE/CP 2/2019, novamente será dado ênfase no processo de formação de professores com relação as experiências formativas e processos de socialização no que se denomina de conhecimento pedagógico do conteúdo, denominado por Shulman (1987) também como Conhecimento Profissional Docente, mas agora ocupando uma posição de maior destaque que será discutida em outro tópico. Em comum, as duas resoluções têm a sua centralidade nas competências profissionais no âmbito de um projeto neoliberal de formação o que será também discutido neste texto.

Em relação a Resolução CNE/CP 2/2015, a questão das competências profissionais aparece na forma de uma marca d'água, quase imperceptível, quando se refere às competências que os egressos deverão apresentar. Mas com relação ao Conhecimento Profissional Docente não haverá uma menção explícita. Há indicativos no artigo 8º de que este egresso deverá “dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (p. 10). O que não deixa de estar relacionado com o exercício de uma profissionalidade docente e do conhecimento profissional. Porém, neste processo, a criação da DCN de 2015 (Resolução CNE/CP 2/2015) tornou-se um marco político-crítico na formação de professores por reconhecer um *continuum* entre a formação inicial e a formação continuada, na tentativa de estabelecer princípios que balizariam a ideia de uma base nacional comum para a docência (RUFINO; SOUZA NETO, 2022). Base esta que tanto na Comissão Bicameral de Formação de Professores como na Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) - seriam fortalecidas em processos de profissionalização, pois tinha dentre outros objetivos tornar-se uma política de Estado, pensada e construída por diferentes profissionais da área, e menos concentrada em ser uma política de governo, pautada na ideologia dos órgãos governamentais vigentes (RUFINO, 2021).

O PNE apresenta como algumas de suas metas a valorização do magistério, incluindo mudanças no campo da formação docente. A partir desta meta (em particular a meta 17¹³ e a meta 18¹⁴) estabeleceu-se amplas discussões no CNE com diversas

¹³ Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

¹⁴ Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as)

instâncias profissionais sobre os objetivos a serem atingidos de acordo como o plano. Esse debate, aprofundou os estudos e as discussões sobre as diretrizes gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada, e definiu como horizonte propositivo de sua atuação a discussão de uma nova Diretriz Curricular Nacional para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015).

No entanto, Rufino e Souza Neto (2022) apontam que este processo sofreu revisões com a Resolução CNE 2/2019 e, posteriormente, com a Resolução CNE 1/2020. Essas revisões foram questionadas no que se refere “[...] a perda do caráter público das políticas educacionais [...] na perspectiva de moldar-se a lógica privatista e mercadológica” (ANPED, 2019, p.2), em “reducionismo sem precedentes na história da educação nacional” (p.3). Desconsidera-se a construção de um projeto coletivo e o desenvolvimento da autonomia docente e sua capacidade de tomar decisões e atender aos desafios escolares e suas diferenças (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

Com relação a Resolução CNE/CP 2/2019, ela apresenta as novas ‘Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica’ (BRASIL, 2019) decorrente da nova composição do CNE, diferente de 2015, cuja influência do terceiro setor (“Todos pela Educação”; “Instituto Península” – Movimento Profissão Docente) se tornou mais forte e incisiva, provocando novos embates. O projeto visa não só mudanças no que se espera a nível de conhecimentos escolares, como também reverbera na formação docente, a partir do que se propõe enquanto concepção de Educação, os conhecimentos necessários para o ensino com ênfase em competências profissionais. No entanto, ao voltar com a proposta da pedagogia por competências, a DCN de 2019 têm aflorada novamente as críticas sobre o tecnicismo no impacto desta reforma na profissionalização docente, inflando, ainda, mais o debate sobre a especificidade que envolve o CPD.

Cabe ressaltar que as discussões acerca das diretrizes para a formação de professores trazem subjacente a elas três projetos de profissionalização ou profissionalismo. Zeichner (2013) identifica um primeiro projeto no campo da formação inicial, no qual os **defensores** dessa proposta defendem o aumento de verbas para a formação inicial, tempo de formação e manutenção do currículo de formação com

profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

algumas modificações (grupo dos defensores); enquanto que os **reformadores** (grupo dos reformadores) acusam as Universidades e os Departamentos de Educação de terem falhado na missão de formar professores e defendem uma formação em projetos alternativos e fora da Universidade, diminuindo o tempo de formação, bem como articulando, em muitos casos, uma formação em serviço; e, os **transformadores** (grupo dos transformadores), o qual considero mais relevante, que entendem que não se deve jogar “a criança e a água da bacia fora com tudo”, mas analisar o que cada projeto de profissionalização e profissionalismo articula como defensável, selecionando os aspectos em que há consenso.

Assim, não se deve virar às costas as conquistas no campo da formação de professores, da mesma forma que não se pode ignorar algumas críticas dos reformadores na desarticulação da teoria com a prática. Consideramos que a transformação da Educação, formação de professores, exige este duplo diálogo, mas também o reconhecimento do que Saviani (2009) denomina de metáfora do zigue-zague, um governo avança, enquanto o outro governo retrocede ou entra em estagnação com as Políticas de Formação. Portanto, o que está em discussão são projetos de profissionalização que mantêm articulações tanto com o neoliberalismo e a globalização, como com as perspectivas críticas e de justiça social no campo da Educação. Com certeza não haverá um consenso para uma perspectiva ou para outra, mas observa-se que desde 2010 há a proposição de se pensar uma formação híbrida (ZEICHNER, 2010).

No âmbito Assim, Contreras (2002), por exemplo, ao pensar a profissionalidade docente coloca que ela se assenta no tripé: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Porém, vai assinalar que a competência profissional é mais do que saber fazer e ocorre na articulação com o compromisso com a comunidade e a obrigação moral numa tentativa de articulação da competência profissional com o compromisso social, visando superar a vertente mais técnica vinculada a ideia de competência. Por sua vez Tardif (2014) vai assinalar que por competências profissionais entende o mesmo que saber, saber fazer, saber ser. Dessa forma será no âmbito desse mosaico que se procurará fazer a análise dos documentos vinculados a legislação.

6.2 O debate entre as diretrizes curriculares nacionais e a questão da competência profissional

Trazendo a EF para este debate, tendo em vista a Resolução CNE/CES 6/2018) – que propõe que a formação seja realizada em duas fases: uma formação básica e uma formação específica (bacharelado ou licenciatura) -, percebe-se que a área está envolvida por todas estas problemáticas educacionais. No entanto, ela possui uma particularidade importante quando se trata dos impasses em seu processo de profissionalização da formação: de um lado, o campo da EF, ainda, se encontra no nível de discussão identitária, sobre qual seria sua verdadeira função e campo de atuação (METZNER, 2019), incluindo os defensores convergentes da divisão da área em cursos de bacharelado e/ou licenciatura; mas por outro, temos os defensores divergentes da licenciatura ampliada, que lutam pela formação única para intervenção tanto na escola quanto em outros contextos; e, por fim, a Educação Física é uma profissão regulamentada desde 1998, trazendo para este nicho a formação de professores, em particular, no Estado de São Paulo – de modo que para os novos professores atuarem na escola, eles precisam da carteirinha do Conselho Regional de Educação Física (CREF 4 – São Paulo). Mas não é nosso foco aprofundar aqui esse debate, considerando que algumas das problemáticas da EF vêm desde os anos de 1980, no que se refere a licenciatura, provocando um longo e quase que infinito debate acadêmico-profissional, que não foi capaz ainda de resolver os problemas de legitimação dos conhecimentos que perpassam esta área.

Assim, podemos perceber que neste século a formação de professores, e a formação de professores de Educação Física, no Brasil, possui uma trajetória constituída por diferentes tentativas de profissionalizar a docência, mediante diferentes propostas em formato de reformas curriculares. As diretrizes e os programas de indução denotam tentativas de estabelecimento de uma sistematização curricular para a formação baseada em princípios, objetivos e orientações ao que se espera da profissão docente. No entanto, na prática, as sucessivas elaborações de propostas, e as suas discontinuidades são também grandes causadores dos descompassos e incongruências entre o que é prescrito e o que é verdadeiramente praticado no cotidiano da formação inicial.

Neste contexto, a Educação ganha centralidade na implementação das políticas públicas, pois questiona-se a perspectiva de desenvolvimento de uma

pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005). O sistema educacional ganha primordial centralidade nesta pedagogia, que sistematicamente exerce sua função através da escola, que se desenvolve primordialmente na sociedade civil, nos aparelhos de hegemonia política e cultural das classes dominantes da sociedade capitalista. Quanto ao papel do professor, o intuito é transformá-lo em transmissor da ideologia burguesa para que tal projeto se estabeleça como “consenso dentro da escola” e, por consequência, em toda a sociedade. Para isso, a formação inicial e continuada dos professores torna-se excelente estratégia para se propagar tal proposta pedagógica (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Os elementos que constituem essa nova perspectiva de formação dos professores são a universalização da profissionalização, a ênfase na formação prática e validação de experiências, a formação continuada, a educação à distância e a pedagogia das competências (MAUÉS, 2003). Cabe colocar que este projeto Educacional visa controlar não só os conhecimentos da Educação Básica, a partir da criação de bases nacionais, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). A proposta de uma Base Comum não deve ser ignorada, pois traz contribuições e é necessária. O questionamento ocorre quando o seu processo (BNCC) muda de rumo após duas consultas públicas e a sua finalização adota outros procedimentos de conclusão. O problema maior está em transformar evidências ou perspectivas pedagógicas docentes defensáveis em enquadramentos pedagógicos legais nos normativos da legislação, mas com outro fim, diferente dos apontados ou recomendados pelos docentes e as pesquisas com professores.

De modo que esta realidade acarretou uma série de impasses a inserção e continuidade de projetos educacionais de Estado, dando margem a processos de proletarianização e desprofissionalização (TARDIF, 2013) e de perda de atratividade da carreira docente (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Este contexto também gerou outro problema, o da polarização política que atinge não só a sociedade no geral, mas afeta também o campo das políticas educacionais. As mudanças de governo, e a excessiva tentativa em transformar o currículo a partir da ideologia dominante, parece ter gerado ao longo deste século uma espécie de furacão de reformas, que invade os cursos de licenciatura, sem dar o devido tempo a compreensão, crítica e ambientação que provoque uma implementação crítica e consciente. Em suma,

(...) nos parece que o Brasil adquiriu verdadeira ‘vocação’ para a proposição de reformas. Elas têm sido instituídas de modo sucessivo, sem haver a indicação de tempo suficiente sequer para o debate mais aprofundado e análise de seus possíveis impactos efetivos. Estabelecer um olhar crítico sobre elas consiste em considerá-las como inseridas dentro do contexto mais amplo na qual operam. (RUFINO, 2021, p. 08)

Nesta direção, percebe-se que as reformas políticas deste século, sob a égide da “Nova Gestão Pública” - *New Public Management*) (TARDIF, 2013; OLIVEIRA, 2018), diante do contexto sócio-político evidenciado, trouxeram novos posicionamentos e mudanças no currículo de formação docente. No entanto, a mudança crucial avança de modo “invisível”, ancorada a partir do ponto de vista da administração e da gestão, no reconhecimento da profissionalização como algo necessário, mas sob a ótica de um “**profissionalismo organizacional**” (LARSON, 2014), tendo como referência o Estado, em processos de valorização profissional que vem de cima para baixo, sem dar ênfase para as reivindicações dos movimentos docentes (associações de professores e sindicatos) como ocorreu no século XX (SOUZA NETO; SARTI, 2022). Assim sendo, o terceiro setor, como uma espécie de outsider, começou a fazer um trabalho paralelo ao das Universidades em movimento espelhado, mas distinto, ao do grupo de reformadores (ZEICHENER, 2013; SOUZA NETO, et al, 2016). Da mesma forma, a CAPES com o PIBID (2007) e a Residência Pedagógica (2018), independentemente de suas possíveis contribuições, também assume protagonismo, mas com a mensagem de que é preciso intervir no ensino, tentando fazer uma indução da universidade com a escola. Em comum, estes diferentes projetos, buscam trazer para o centro da formação a prática pedagógica, a prática profissional, podendo-se confundir prática com técnica.

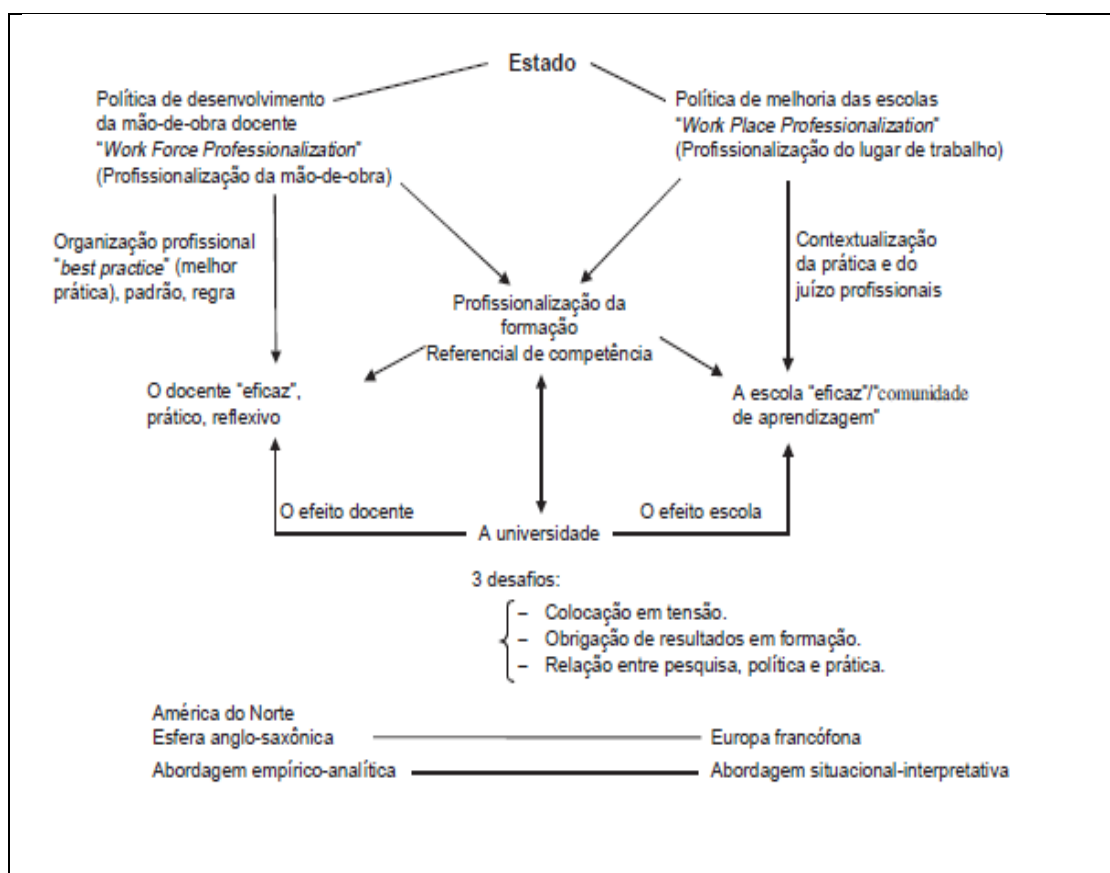
Portanto, como programas (PIBID e Residência Pedagógica) estas propostas visam a melhoria da formação por meio do incentivo à indução profissional (NÓVOA, 2019). Gatti et. al. (2019), em recente estudo sobre o panorama da formação docente no Brasil, citam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (o primeiro, lançado em 2007) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), (lançado em 2018) como ações governamentais que visam a melhoria da qualidade não só da Educação Básica, mas, principalmente, a qualidade da formação de professores. Destaca-se no estudo, as contribuições destes programas na interação entre sujeitos e instituições do campo educativo para a formação de futuros professores. Todavia, nós questionamos o processo de parcerias (Universidade-Escola), pois embora possam preencher em parte essa lacuna, a sua operacionalização é sempre

financiada, ficando a dúvida se essa iniciativa, sem se tornar uma política pública oficial, irá sobreviver, assim como não atende a todos os licenciandos. Assim, perguntamos: qual é o lugar que a universidade ocupa neste processo? A leitura que fazemos é que não ocupa lugar nenhum. Tanto o PIBID como a Residência Pedagógica podem se desenvolver como “Startup” (SARTI, 2020), nos dizendo que a universidade não dá conta da formação de professores, pois estes projetos ocorrem no âmbito da prática, prática pedagógica, prática profissional, visando resolver entraves de forma rápida, ignorando, muitas vezes, as conquistas que ocorreram no percurso pedagógico.

Nesse sentido, cabe lembrar que com relação ao aumento da prática nas resoluções, ele não se dá em detrimento da teoria, pois aumenta-se a prática, mas não diminui-se a teoria. No entanto, esta mudança provoca bastante questionamentos na comunidade acadêmica, principalmente, por meio da crítica a ideia de formação por competências, que não deixa de tratar da operacionalização dos conhecimentos, dando margem a duas leituras.

A **primeira** aborda a questão central que perpassa as críticas a respeito das competências, apontando que a Resolução CNE/CP 1/2002 (Brasil, 2002) é regida no contexto de um projeto neoliberal no campo educacional, pois visa estruturá-la a partir das necessidades do mercado. No campo educacional, este projeto reflete as mudanças no papel do Estado, que reformula suas políticas educacionais, visando preparar o aluno para um novo mercado de trabalho, mais exigente e com a demanda de novas competências profissionais. “Na América do Norte, isso toma a forma de avanços da *New Public Management*, que submete universidades, faculdades, departamentos e programas a medidas de rendimento, de eficiência e de eficácia” (LESSARD, 2006, p. 203) (FIGURA 13)

Figura 13. Políticas Estatais: entre o New Public Management (Nova Gestão Pública) e a Profissionalização



Fonte: Lessard (2006, p. 203)

Assim, o que está em jogo é uma mudança paradigmática que contempla, de um lado a profissionalização da mão-de-obra docente (*“work force professionalization”*) e, de outro lado a profissionalização do trabalho (*“work place professionalization”*). Lessard (2006, p. 204) aponta que **a profissionalização da mão-de-obra docente** diz respeito ao “conjunto das legislações, regulamentações e ações voltadas para a implementação de um sistema relativamente integrado de ação profissional” que abrange: uma formação superior, “universitarizada”; o “credenciamento pelo Estado” ou instancia profissional; “um referencial de competências explícito”; ele próprio apoiado em “uma base de conhecimentos”; “um sistema de regulamentações que articule as exigências da qualificação profissional, o acesso ao emprego, a inserção profissional e a titulação”; e, “uma formação continua que tende a ser vinculada a reformas do ensino e/ou ao conceito de desenvolvimento profissional” (institucionalização da profissionalização do ensino).

Com relação, a **profissionalização do contexto de trabalho**, no âmbito da *New Public Management*, visando a melhoria das escolas, esta também pode ser alimentada por diversas abordagens, como as das “escolas eficazes”, das “comunidades de prática”, da “organização aprendiz ou inteligente, da “melhoria da escola” (*school improvement*), da mudança emergente e das “estratégias de gestão da mudança de tipo *bottom-up*” (de baixo para cima), as quais direcionam-se para “um melhor conhecimento e o desenvolvimento profissional de um sujeito individual e coletivo às voltas com a complexidade das situações reais de trabalho”, “estratégias de capacitação” (*empowerment* e *capacity-building*) e de “metodologias e ferramentas de análise do trabalho, das situações ou da atividade” (LESSARD, 2006, p. 208).

Desse modo passa-se a olhar com mais atenção para as condições locais de organização do trabalho, desenvolvendo uma cultura do trabalho, que podem contribuir para o desenvolvimento de uma ou mais profissões que deverão ser adaptadas e eficazes. Concluindo, o ensino não pode evoluir sem a participação dos docentes, considerando os seus conhecimentos, crenças, projetos e práticas que se defrontam com um contexto de trabalho e situações singulares sobre as quais diversas formas de reflexividade podem e devem se exercer (LESSARD, 2006). Portanto, há políticas de Estado que dizem respeito tanto ao desenvolvimento da mão-de-obra docente como ao contexto de trabalho, não sendo necessariamente contraditórias, mas podendo se complementar, uma reforçando a outra.

A **segunda** leitura diz respeito às propostas formativas nos cursos de licenciatura, no Brasil, pois pouco se sabe no sentido de quais que são elas, se são efetivamente utilizadas e como o são (TARTUCE, NUNES, ALMEIDA, 2021), tendo como perspectiva grupos de referência e a análise da prática pedagógica (prática profissional), incorporada na forma de dispositivos formativos.

Tartuce, Nunes e Almeida (2021, p. 5), com base em Boudjaoui e Leclercq (2014, p. 10), ao estudarem a pedagogia de alternância, apontam que o “dispositivo de formação” é um “conceito teórico que designa arranjos ideais, funcionais e de atuação que, em conjunto, formam um sistema que envolve objetivos pedagógicos, contextos, atores, ações e relações, bem como materiais necessários para os alcançar”. Nesse sentido, há nos dispositivos de formação um aspecto virtual (pois não se sabe ainda se ele será efetivo) e outro material (as ações e os recursos empregados para chegar aos fins pretendidos). Ao ser implementado, o dispositivo formativo ganha concretude, o que lhe permite ser objeto de estudo e de reflexão.

No entanto, na questão dos grupos de referência, a sua escolha decorre do fato de que no país, autores como Donald Schön, Lee Shulman, Kenneth Zeichner, Marilyn Cochran-Smith, Linda Darling Hammond - no âmbito anglófono e Maurice Tardif, Claude Lessard, Clemont Gauthier, Phillipe Perrenoud, Marguerit Altet – no âmbito francófono, entre outros, cujas propostas são estudadas, seguidas e implementadas, considerando que:

O professor não trabalha sozinho, nem produz sozinho. A intercomunicação com pares, o trabalho em equipe, as redes de trocas de ideias e disseminação de propostas e achados de investigação, bem como **os grupos de referência temática**, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos. (GATTI, 2005, p. 30 – o grifo é nosso)

Dessa forma, ao olharmos para às propostas pedagógicas voltadas à formação inicial docente, influenciada pelas mudanças curriculares que ocorreram no ensino fundamental e ensino médio, em âmbito mundial, a partir dos anos 1990 (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2021), apoiando-se sobre uma “estrutura conceitual idêntica” ou uma “estrutura apenas aparentemente igual” tem-se como referência “à profissionalização”, “à abordagem das competências”, “à perspectiva construtivista”, “à interdisciplinaridade”, à noção do “prático reflexivo” (LENOIR, 2002, p. 91), as influências dessas mudanças.

Entretanto, Paquay e Sirota (2001) e Tardif (2010) ao retomarem a noção do “prático reflexivo” de Donald Schon apontam que o trabalho dos professores e os saberes colocados em jogo tomam lugar no centro da análise, que se volta para a ação e postulam que a prática profissional é um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os professores (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2021). A influência desse postulado fez-se muito presente nas profissões de interação humana (TARDIF, 2010), envolvendo o desenvolvimento de dispositivos de acompanhamento dessa reflexão dos profissionais sobre sua prática para auxiliar o professor a desvendar o que ele já sabe e a maneira pela qual utiliza esse saber, no sentido de uma nova epistemologia da prática:

O profissional não é um aplicacionista de princípios teóricos nem de regras metodológicas. [...] Ele constrói seu saber profissional pela ação e pela reflexão na e sobre a ação [...] e é capaz de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las, de partilhá-las, de melhorá-las e de introduzir inovações suscetíveis de aumentar sua eficácia. (PAQUAY; SIROTA, 2001, p. 5)

Nesse sentido, “embora os historiadores da educação tenham sido mais sensíveis aos conteúdos a ensinar do que às práticas de ensino e à maneira de lhes

adquirir” (CARRAUD, 2010), “o movimento de profissionalização e as reformas que ele enseja colocaram os saberes docentes no centro do debate, trazendo a atuação profissional para o lugar central da formação” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2021, p. 5), pois não se trata mais do domínio de conteúdos e saberes disciplinares. Mas de um conjunto de saberes e competências para lidar com situações complexas e singulares que demandam formação pedagógica e didática (BORGES; TARDIF, 2001; PERRENOUD, 2003): “a formação de professores vê um deslocamento de seu centro tradicional de gravidade, passando de uma formação disciplinar e teórica a uma formação mais pedagógica, reflexiva e prática” (LENOIR, 2002, p. 93).

Tartuce; Nunes e Almeida (2021, p. 5) assinalam que paralelo ao movimento de profissionalização, a dinâmica da sociedade volta-se para “o conhecimento, na qual as pessoas têm de lidar com situações complexas e imprevisíveis no dia a dia e no mundo do trabalho”, pois “além de se profissionalizarem, os professores são chamados a fazê-lo por meio de uma reconversão de suas concepções e práticas de ensino”. De modo que ensinar não pode mais ser associado “a uma simples transmissão de conhecimentos, afetando igualmente a formação de professores” e promovendo tanto a “compreensão dos mecanismos pelos quais os estudantes aprendem como também a promoção de um ensino que leve, para além da aquisição de conhecimentos, ao desenvolvimento de competências básicas” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2021, p. 7) e ao “aprender a aprender” (ALTET, 1997). Esse deslocamento da ênfase no ensino para a aprendizagem, no “ensino tradicional” para as “pedagogias da aprendizagem”, modifica o papel do docente, que se torna um guia, um mediador, um organizador das condições externas de aprendizagem (ALTET, 1997).

Nesta mudança de foco, Lessard (2006, p. 210 – grifo nosso) coloca que “os **referenciais de competências estão no cerne das políticas de profissionalização da mão-de-obra**”, podendo-se fazer uma distinção no “referencial por competências que apoia-se nos “padrões” (*standards*) americanos de saberes e *know-how*, que são centrados no desempenho e nas capacidades práticas”, devendo ser aplicados a todos os docentes de modo que “possam ser avaliados por meio dos testes padronizados que medem a aprendizagem dos alunos”:

O referencial de competências serve de quadro para construir “padrões” (*standards*) de desempenho e, portanto, contribuir para racionalizar a avaliação do desempenho dos docentes em exercício. Tal desenvolvimento está muito presente nos Estados Unidos, onde a ideologia da

performatividade prevalece. De fato, mais do que a profissionalização do ensino, o que preocupa no mais alto grau os políticos americanos é a eficácia do ensino, concebida como efeito direto e medida nas aprendizagens dos alunos, ou, dito de outro modo, a profissionalização surge nesse caso como um meio que deve garantir maior eficácia, e não como um fim em si. (LESSARD, 2006, p. 211)

E o “referencial por competências” de natureza francófona cuja inspiração é o “socioconstrutivismo”, pois “a competência não é definida por padrões de desempenho”, pela padronização de práticas ditas eficazes, mas sim “construída por um sujeito que pensa, interpreta e se apropria dos referenciais para atuar em uma dada situação profissional” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2021, p.6). Lessard (2006) denomina esse referencial de **situacional-interpretativo**, em oposição ao empírico-analítico, caracterizado por prescrições mais abertas, apoiadas em uma prática reflexiva:

Desenvolver competências não é tanto aprender por comportamentos precisos e específicos – por assim dizer, extirpados tanto da experiência e da trajetória do sujeito como da situação e, assim, objetivados e “essencializados” – ou “métodos” (isto é, o acionamento metódico de um procedimento previamente estabelecido), mas antes **saber mobilizar e combinar um conjunto de recursos cognitivos e não-cognitivos para levar em conta a complexidade da situação educativa** e nela agir de modo finalizado, adaptado e “eficaz”. Aí, competência e desempenho distinguem-se, ou, pelo menos, uma não é reduzida ao outro. (LESSARD, 2006, p. 211-212 – grifo nosso)

O autor assume a difícil posição de tensionar e conciliar as duas abordagens, articulando tanto a eficácia quanto a reflexividade – polos que, de resto, são “sociologicamente necessários” a todas as profissões (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2021).

Optar por uma ou pela outra apresenta limites: em um caso pode dar lugar a perspectivas tecnicistas, a uma linguagem pretensiosa e a prescrições sem sentido, amparadas por uma burocracia controladora [...], que invoca de modo imperioso demais a autoridade da “ciência” e da “pesquisa” para regular a prática. Em outro pode levar a um enclausuramento no singular, no único, no local, no situacional e, ultimamente, em práticas não-transferíveis, não-exportáveis ou não-generalizáveis. [...] **Em nome da eficácia, o primeiro tende a uniformizar, normalizar e reduzir a variância ou a dispersão das práticas**, ao passo que, **em nome do pluralismo e do sujeito autor de sua prática, o segundo insiste no desenvolvimento de um estilo pessoal de ensino etc.** (LESSARD, 2006, p. 214 – grifo nosso)

Conclui-se que parece quase que óbvio que uma ou outra posição não levará, sozinha, a um melhor desenvolvimento na formação de professores (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2021). Portanto é aí que entraria o papel da universidade...

A universidade, lugar onde a dúvida e o questionamento se praticam normalmente, pode ser propícia a essa colocação em tensão, contanto que, ao contrário da Torre de Pisa, ela não penda sempre para o mesmo lado! [...]

Se, na formação de docentes, a universidade não conseguir colocar numa tensão fecunda abordagens plurais da melhoria da prática e das escolas, ter uma resposta sofisticada à obrigação de resultados, nem desenvolver nos docentes uma relação crítica com a ciência, quem conseguirá? Por uma vez, a universidade e as ciências sociais e humanas estão objetivamente aliadas nesse combate. (LESSARD, 2006, p. 214-215)

Assim, Maurice Tardif e Claude Lessard defendem para a formação inicial de professores um modelo de alternância integrativa entre teoria e prática, entre formação acadêmica e formação pedagógica, entre o local de formação e a escola (PERRENOUD, 2003; ALTET, 2013; SARTI, 2013). De modo que DESJARDINS, et al. (2012, p. 4) assinala que esse modelo, baseado em competências, busca desenvolver nos professores uma postura reflexiva, pois “formar práticos reflexivos, capazes de tomar decisões na ação, apoiando-se sobre uma sólida base de conhecimentos”. O que na visão de Sarti (2013, p. 219) significa:

(...) não se trata mais de observar o modelo [do professor “exemplar”] para aplicá-lo às situações de ensino, mas de experimentar o trabalho docente sob a orientação de um formador capaz de empregar dispositivos formativos que ofereçam suporte, face a f assinala que ace, a um iniciante ou a um profissional menos experiente, a fim de que ele descubra suas próprias possibilidades de atuação.

Por trás dessa proposta emerge o pressuposto da escola como lócus privilegiado no processo de formação docente, e “o estágio, dispositivo central para prática profissional dos futuros professores” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2021, p. 8). As autoras assinalam, ainda, que para isso é imprescindível que haja efetiva parceria entre as instituições do ensino superior e as unidades escolares, com definição clara dos agentes envolvidos nas duas esferas e dos papéis e estatutos a lhes serem atribuídos (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015). Enfim, é preciso planejamento, orientação e reconhecimento ao professor colaborador, seja o que acompanha o estagiário na formação acadêmica, seja o que recebe o futuro docente na escola (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2021).

Por fim, Lessard (2006), Thurler e Perrenoud (2006) e Carraud (2010) defendem que as inovações didáticas, problematização e resolução de problemas pedagógicos, devem ser “construídas, experimentadas e modelizadas por equipes de docentes” (LESSARD, 2006, p. 213); por “comunidades de práticas que têm a cooperação como princípio” de maneira que “a análise das práticas registre suas dificuldades e sucessos” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA. 2021); por práticas de acompanhamento na formação que não podem ser vistas como práticas informais ou

de camaradagem institucionalizadas, mas que devem ser profissionalizadas, o que exige um trabalho com grupos estáveis para que se possa construir uma verdadeira cooperação na formação (CARRAUD, 2010); bem como: (a) atividades que recorrem à observação de aulas e às interações verbais entre estagiários e docentes ligados à universidade ou à escola; (b) atividades que empregam recursos audiovisuais para analisar as práticas pedagógicas; (c) atividades de escrita (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA. 2021).

6.3 Metodologia

O estudo assume a característica de uma pesquisa documental. A pesquisa documental é uma abordagem metodológica amplamente utilizada no contexto científico, que envolve a análise sistemática de documentos escritos, registros, arquivos e outras fontes históricas ou materiais não produzidos originalmente para fins de pesquisa. Essa abordagem visa a obtenção de insights e informações relevantes para a compreensão de fenômenos, a formulação de teorias ou a validação de hipóteses. A coleta, seleção, organização e interpretação crítica desses documentos são realizadas com o objetivo de construir um arcabouço teórico embasado em evidências documentais sólidas. A pesquisa documental, por sua ênfase na análise textual e contextual das fontes, contribui substancialmente para a produção de conhecimento. (SMITH; JOHNSON, 2010)

Além de documentos já instituídos, ou seja, instaurados e implementados nos cursos de graduação, a análise também contou com documentos promulgados, mas ainda em fase de discussão e implementação. A tabela 8 ilustra o corpus utilizado no estudo.

Tabela 8. Fontes documentais do estudo

FONTES	Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores instituídas nos anos de 2002 e 2015 (BRASIL, 2002) (BRASIL, 2015)
	Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de Educação Física (2018)
	Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores promulgada em 2019 (BRASIL, 2019)
	Edital do PRP instituído em 2018 (BRASIL, 2018)

Fonte: elaborado pela autora

A análise contou com o auxílio do software NVIVO (versão 1.7 (1533)). Recorrendo à técnica da Análise Temática (AT) (ver capítulo 2).

Desta forma, a codificação dos temas em conjugação com o objetivo proposto concorreu para a identificação de dois grandes eixos de discussão: a) o lugar da prática profissional nas reformas curriculares; b) as concepções sobre o CPD e sua construção na formação inicial de professores.

6.4 O lugar da prática profissional nas reformas curriculares

No que diz respeito ao lugar curricular da prática, tema que tem sido há muitos anos ponto de diversas discussões político-acadêmicas na área da formação, as diretrizes de 2002, 2015, 2018 e 2019 trazem em comum o princípio da prática enquanto locus de formação. Esta valorização é evidenciada essencialmente a partir dos termos “articulação das diferentes práticas” (BRASIL, 2002), “relação entre teoria e prática”; “articulação entre a teoria e a prática” (BRASIL, 2015); “união teoria e prática” (BRASIL, 2018); “a associação entre as teorias e as práticas”; “integração entre a teoria e a prática” (BRASIL, 2019). No entanto, percebe-se que no que diz respeito ao significado desta relação, cada documento possui particularidades importantes e que reflete diretamente na cultura de ensino e no tipo de formação a ser conduzida.

A DCN de 2002 tem como principal característica propor uma mudança na cultura formativa até então regida por disciplinas estritamente teóricas e por uma organização curricular bastante dicotomizada em termos de relação teoria e prática. A partir da ideia de simetria invertida, propõe que a formação aconteça “em lugar similar” ao campo de atuação profissional, estabelecendo coerência entre o que se espera da formação e o que o professor faz na prática. Nesse sentido, os princípios norteadores do currículo devem seguir como orientação,

a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais (BRASIL, 2002a, p.2)

Esta orientação perpassa por todo o documento, denotando uma explícita tentativa de trazer para a formação atividades práticas vinculadas ao trabalho docente em todo o período do curso, permitindo ao estudante vivenciar diferentes oportunidades de articulação teoria e prática. Em termos de impacto no currículo, isso se materializa na resolução 2 de 2002 (BRASIL, 2002b) que define e amplia a carga

horária das práticas de ECS para “400 (quatrocentas) horas a partir do início da segunda metade do curso”. Além disso propõe-se pela primeira vez a criação da prática como componente curricular (PCC), a partir de atividades vinculadas às disciplinas de intervenção, que teriam que ser vivenciadas do primeiro ao quarto ano de curso, com uma carga horária 400 horas que em muitos cursos acabaram sendo pulverizadas em um conjunto de disciplinas (SOUZA NETO; PINTO, 2014).

Estes princípios e mudanças na carga horária, parecem se aproximar de uma concepção de prática enquanto espaço que é constituído de conhecimentos específicos, que só podem ser consolidados a partir de uma experiência significativa com a realidade profissional. Dessa forma, a DCN de 2002, buscando gerar estas experiências, enfatiza em seu documento que o lugar da prática deve ser central nos cursos de formação, e que, portanto, deveria estar presente no currículo desde o primeiro ano de formação.

a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso (...) a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. (...) no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002a, p. 5).

Em nossa realidade formativa, podemos dizer que esta orientação à prática foi uma das reformas curriculares que mais teve impactos nos cursos de licenciatura. No que tange ao tempo destinado às práticas profissionais, é nítido que esta resolução demarca um certo avanço na profissionalização ao considerar os saberes experienciais (TARDIF, 2014) como parte integrante do CPD. A partir da DCN de 2002, a prática profissional assume um lugar mais destacado na formação, proporcionando maiores oportunidades para o desenvolvimento de uma identidade docente enraizada nas experiências de trabalho. Como vimos no capítulo cinco, ela também foi um importante marco para o aumento das pesquisas sobre o ECS e sobre os conhecimentos desenvolvidos na prática. Entretanto, quanto à concepção de prática adotada no documento, é necessário tecer alguns apontamentos.

A DCN de 2002 apesar de trazer um protagonismo da prática, permitindo um caminhar do centro de gravidade formativo para o lado da escola (NÓVOA, 2019), ao propor isso a partir da perspectiva da simetria invertida, cria uma certa superficialidade no entendimento do ensino e CPD, como se ser professor fosse apenas um “saber fazer na prática”, sendo este fazer desprovido de uma sólida formação teórica e de

dimensões políticas, críticas e filosóficas sobre o ensino. A teoria, embora faça parte do currículo, parece assumir um caráter mais normativo, embasada no ensino de “conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências” (BRASIL, 2002a, p. 2). Esta ideia contribui para o exercício de uma epistemologia positivista da prática (DINIZ PEREIRA, 2014), em que os conhecimentos da formação são totalmente voltados à aplicação de técnicas e conteúdos e à solução instrumental do ensino.

Embora o documento como um todo seja de texto curto, e que não deixa muito claro a concepção que se tem de prática, o fato é que diante do contexto em que foi criado, o documento ao redigir alguns conceitos e prerrogativas traz oculto evidências importantes de um projeto político que parece ir de encontro com uma verdadeira formação profissional dos professores (NÓVOA, 2017; TARDIF, 2013). Ao assumir uma concepção de formação focada na prática, pode ou não contribuir para uma para a valorização da especificidade do saber prático docente. Pois, se esta prática não for enraizada em uma proposta construtivista e sociológica, pode ocasionar uma formação prescritiva, com práticas superficiais, sob a noção apenas do saber-fazer. Se encaradas a partir de uma concepção com intencionalidade neoliberal podem possibilitar a criação de “rotas alternativas” (ZEICHNER, 2013).

Cabe ressaltar que a DCN de 2002 foi criada, em um contexto de implementação de políticas educacionais claramente voltadas ao atendimento dos objetivos das principais organizações econômicas mundiais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que formulam uma série de recomendações que direcionam as decisões dos diversos órgãos gestores da política educacional, entre as quais destaca-se a ênfase no papel da educação para encarar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. Assim, é fato que as políticas de formação de professores também sofrem influência de tais imposições e, de acordo com Mesquita (2021), vive até hoje um momento de muitos questionamentos aos olhos da sociedade.

No entanto, a única evidência que temos sobre a DCN de 2002 é que sua incorporação a partir de uma perspectiva especificamente docente, que possibilitasse aos futuros professores experiências no ensino, tomada de decisões e construção do conhecimento prático parece não ter atingido os ideais desejados (SOUZA NETO;

SARTI; BENITES, 2016). Ao contrário, a formação nos espaços de prática profissional, principalmente nos ECS, têm sido destaque nas problemáticas relacionadas à formação de professores. O principal fator que chama a atenção é o fato de que o aumento na carga horária e a valorização da prática profissional no currículo não ter surtido o efeito desejável nos caminhos da profissionalização, pois os cursos continuam nos moldes do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009). Este cenário provocou mudanças em 2015, a partir da elaboração de uma nova diretriz, que segundo Gatti, et.al (2019) “evoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores”.

Em termos de lugar curricular da prática, a DCN de 2015, continua orientando seu protagonismo no currículo, a partir de dois componentes principais, o ECS e as PCC. O ECS permanece com a mesma carga que a primeira diretriz de 2002. No entanto, as PCC ganham ainda mais destaque neste documento, sendo um dos componentes formativos essenciais à aproximação entre teoria e prática, desde os primeiros anos de curso. Esta valorização se confirma no aumento de carga horária total prevista para os cursos de licenciatura, que passam de 2800 para o mínimo de 3200 horas, incluindo diferentes núcleos de estudos sobre a prática profissional que integram ensino, pesquisa e extensão.

Sobre a unidade teórico-prática, nas DCNs de 2015 identifica-se que esta relação é alicerçada na ideia de que a prática é ponto de chegada e de partida na formação, assumindo-se como “espaço privilegiado da práxis docente” (BRASIL, 2015, p. 5). Ao redigir o termo práxis, a diretriz de 2015 denota uma tendência em reconhecer que teoria é o elo entre o vivido e o refletido, sendo base formativa da práxis.

(...) concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL, 2015, p.6)

O conceito ‘práxis’ remete ao entendimento de que teoria e prática não são somativas, no sentido de aplicar a teoria na prática, mas são indissociáveis em todo percurso profissional, sendo a prática expressão da teoria. Nesse sentido, a práxis “confere à prática pedagógica um significado e uma finalidade que vai além de uma atividade meramente repetitiva e alienada, onde, normalmente, a atividade humana é reduzida à sua dimensão prático-utilitária” (FREITAS, 2005, p. 143). Desta forma, para

que a práxis seja desenvolvida é necessário que a formação garanta, “uma sólida formação científica e cultural” e “efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015, p. 11).

Ao relacionar este conceito ao momento histórico que esta diretriz foi produzida, em crítica ao modelo de competências tratado na diretriz de 2002, percebe-se uma forte preocupação em levar a ideia de práxis para o currículo, talvez numa tentativa de se desvincular do pragmatismo e neotecnicismo, principais críticas do grupo idealizador em relação a DCN de 2002. Desta forma, expressões como “sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender”, “sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias” “educação como processo emancipatório e permanente” se apresentam como conceitos de um viés crítico a ideia de epistemologia da prática entendida por muitos como essencialmente pragmática. Esta ideia é bem evidenciada no artigo 2, que trata da concepção de docência adotada pelo documento. Nele, fica evidente a noção de que os conhecimentos do ensino perpassam por dimensões não só técnicas, mas sobretudo éticas, políticas e pedagógicas, visando a compreensão da realidade.

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3)

Nesse sentido, a formação atua no desenvolvimento destes conhecimentos a partir do envolvimento do estudante no âmbito da *epistemologia da práxis* (SILVA, 2018; VÁSQUES, 1968) gerando uma atitude profissional autônoma e emancipatória, conforme evidenciado no artigo 5 do documento.

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural (...) II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; III – (...) visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho

coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade (...) (BRASIL, 2015, p.4)

Um outro fator importante que acompanha esta ideia de práxis é a demarcação da escola e universidade trabalhando de forma colaborativa na formação dos professores, “desenvolvendo projetos compartilhados”, em que a realidade dos sistemas de ensino se faça presente nas propostas formativas, “de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional”.

Assim, percebe-se que o documento se afasta claramente da ideia de epistemologia da prática, ou seja, de prática enquanto lócus de saberes, e da ideia de que a formação deva também agregar e desenvolver estudos sobre os conhecimentos práticos. O documento até diferencia os conhecimentos teóricos dos práticos, mas denota uma noção de que este último é fruto da sólida formação teórico-científica, sendo a prática lugar em que a práxis acontece. Nesse sentido, propõe que a prática seja lugar de experiência, análise e reflexão crítica, embasadas sempre na teoria, incorporando as sínteses destas reflexões ao processo pedagógico. No entanto, o documento não deixa claro como, onde e de que forma estas reflexões devam ser realizadas, buscando este movimento de autonomia e emancipação.

Já a DCN 2018 da EF, apresenta um engodo no entendimento do lugar pedagógico da prática na formação. Num primeiro momento de leitura do documento, ao ler os princípios da formação em licenciatura, em conjugação à diretriz orientadora que é a DCN de 2015, verificam-se termos idênticos a ideia de práxis tais como “sólida formação teórica e interdisciplinar”; “unidade teoria-prática”, apresentando o princípio de indissociabilidade entre teoria e prática.

(...) qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico (BRASIL, 2018^a, p. 4).

No entanto, esta noção de existência de conhecimentos teórico e práticos parece, no restante do documento, se aproximar de uma racionalidade técnica (DINIZ PEREIRA, 2014). O documento ao propor orientações para as atividades práticas do curso, denota um entendimento de prática como espaço de aprofundamento da teoria

e das experiências voltadas ao ensino do conteúdo específico, indo de encontro com a ideia de práxis adotada na DCN de 2015.

(...) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos (BRASIL, 2018^a, p. 4)

Outra questão percebida no documento é que, apesar da DCN da EF acompanhar as mudanças no aumento da carga horária de acordo com as DCNs de 2002 e 2015, essa valorização em termos de demarcação do lugar curricular da prática na formação parece se dissipar. Na proposta de organização da formação por núcleo comum e núcleos específicos (licenciatura e bacharelado em EF) não fica claro a carga horária destinada ao ECS, PCC, e atividades teórico-práticas. Embora estes componentes tenham que ser exercidos de acordo, até então, com a diretriz de 2015 que implementava no mínimo 1000 horas para o conjunto destas atividades, a nova DCN da EF ao propor um núcleo comum concentrado em especificidades do conhecimento biológico, psicológico e sociocultural que envolve o movimento humano, esvazia o conceito de vivência prática desde o início do curso.

A DCN da EF deixa claro que as intencionalidades da etapa comum é desenvolver uma experiência básica nas escolas, promovendo apenas uma incipiente aproximação como a prática, sendo estas experiências acopladas às disciplinas acadêmicas e a carga horária ainda concorrendo com espaços de prática não escolares. Além disso, quando propõe para a etapa específica disciplinas de integração entre teoria e prática indica que estas sejam desenvolvidas preferencialmente com uma carga mínima de 10% do total de horas desta etapa, ou seja, 160 horas em dois anos, reduzindo o tempo de prática previsto pela DCN de 2015 desde o início da licenciatura, sob a modalidade da PCC.

A etapa comum deverá proporcionar atividades acadêmicas integradoras tais
b) disciplinas de aproximação ao ambiente profissional de forma a permitir aos estudantes a percepção acerca de requisitos profissionais, identificação de campos ou áreas de trabalho e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interativas com espaços profissionais, inclusive escolas de educação básica e média. Parágrafo único. As instituições, no âmbito de suas políticas institucionais curriculares, deverão desenvolver as atividades acima, preferencialmente, em 10% da carga horária adotada na etapa comum (BRASIL, 2018^a, p. 3).

Desta forma, o estudante que optar em cursar a licenciatura, só terá uma inserção profissional comprometida com a vivência escolar durante as práticas da etapa específica, regredindo a tão discutida fragmentação teórico-prática na formação de professores. Além destas questões, quando se trata da etapa específica da licenciatura em EF, o currículo terá que em 1600 horas destinar tempo para a prática de ECS, PCC, e outras atividades práticas, como previsto na DCN de 2015. No entanto, a DCN de 2018 não especifica quanto desta carga horária seria destinada às PCC e das chamadas outras práticas. Já para o ECS propõe que seja realizado com a carga horária correspondente a 20% “das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real”.

Esta última orientação é confusa, pois partindo do referencial de 3200 horas propostas pela DCN de 2015, o estágio então teria que acontecer com a carga horária de 640 horas, quase metade do total das 1600 horas destinadas a formação específica que é a licenciatura. Somadas ao ECS a etapa específica ainda “deverá desenvolver estudos integradores para enriquecimento curricular, com carga horária referenciada em 10% do curso”, aumentando ainda mais o tempo de prática, e tornando raso o tempo para a aprendizagem de outras dimensões do CPD.

Desta forma, percebe-se uma confusa e pouco aprofundada orientação à prática na DCN da EF, que se não interpretada com atenção dá margem para um currículo pragmatista, em que a prática pela prática assume o protagonismo, sem o devido tempo de formação teórica, política e filosófica e de outras dimensões que envolvem o ser docente.

Este perigo recai na possibilidade de se implementar um currículo em que a prática é supervalorizada no sentido de priorizar mais a escola como lugar de vivência de experimentação de conteúdos, metodologias e didáticas “mais ou menos” experienciadas na primeira etapa do curso, gerando uma profissionalidade fundamentada nos princípios do modelo do *professor artesão* (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004).

Já a DCN de 2019, criada no governo de Jair Bolsonaro, adentra no cenário educacional como mais uma política aligeirada de formação, que parece ter como proposta ir de encontro à toda construção coletiva que culminou na DCN de 2015. A nova diretriz direciona seu protagonismo à prática a partir do “reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (BRASIL, 2019, p. 3), propondo uma nova “organização curricular que reconheça a prática enquanto

espaço que apresenta conhecimentos específicos da ação”. O inciso 2 do artigo 7 apresenta esta valorização ao propor que o currículo reconheça que,

a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (BRASIL, 2019, p. 4).

Estas orientações sobre a valorização da prática enquanto componente curricular, comparadas às diretrizes antecessoras, não traz nenhuma inovação para a formação de professores. No entanto, no que se refere à concepção de prática, percebe-se no documento algumas particularidades importantes de serem apresentadas. Identifica-se que num primeiro momento o documento apresenta uma ideia de valorização da escola revestida por um interesse em colocá-la em evidência e grau de importância no triângulo da formação dos professores (NÓVOA, 2019) a partir da valorização dos conhecimentos experienciais. Contudo, ao verificar as competências desta dimensão percebe-se que esta noção está muito mais atrelada a ideia de prática enquanto espaço de aplicação e experimentação de técnicas e metodologias de ensino do que espaço que dispõe de um conjunto de conhecimentos práticos, capaz de possibilitar aos futuros professores capacidades do ser e agir docente.

Nesse sentido, a relação teoria e prática que fundamenta as competências propostas pelo documento se atrela muito mais ao conceito de prática enquanto lugar de desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências, fundamentadas a priori por conhecimentos científicos específicos do conteúdo e matéria. A noção de articulação teórico-prática se dá basicamente na necessidade de articular as competências aos seus fundamentos científicos, que pelo que demonstram ser as competências no documento estão muito mais voltados a conhecimentos técnicos e metodológicos, e quando avançam somente tratam de conhecimentos socioemocionais da relação professor-aluno.

Desta forma, a formação prática é centrada somente na ideia de espaço de desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências, tendo como único foco o “planejamento, a regência e a avaliação de aula” (BRASIL, 2019, p. 4) com base nos princípios adotados na BNCC. A escola é vista como parceira da universidade no que diz respeito ao aumento nas relações de planejamento e execução das práticas,

“promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica”.

Estas noções se materializam na proposição de um conjunto de competências práticas, caracterizadas como uma das três dimensões a serem desenvolvidas na formação.

As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (BRASIL, 2019, p. 2).

Percebe-se que as competências desta dimensão estão voltadas para aquisição de habilidades didático metodológica do micro ensino e nenhuma atrelada a processos de análise, compreensão, comunicação do ensino, dimensões do CPD geradas nas experiências profissionais. Ao desvincular a dimensão prática das dimensões ‘conhecimento profissional’ e ‘engajamento profissional’, a diretriz contribui para o exercício da formação a partir de um *modelo aplicacionista* (TARDIF, 2014), em que a prática é desprovida de especificidades geradoras também do conhecimento profissional. Este fato ao invés de desenvolver a profissionalização, a reduz como ofício, voltada ao credencialismo e domínio de competências desejadas pelo sistema regulador do ensino (TARDIF, 2013).

Assim, como se pode perceber, em termos de lugar curricular da prática, a DCN de 2019 não traz nenhum avanço, assumindo a mesma noção de prática identificada na DCN de 2002. A prática enquanto lugar de investigação do trabalho docente, capaz de gerar uma racionalidade crítica é ocultada em prol de instrumentalizar o ensino às necessidades do mercado de trabalho. Desta forma, a DCN de 2019 mantém em seu projeto a ideia da simetria invertida, que com o discurso da coerência entre formação e profissão, traz adjacente uma prática superficial, fundamentada apenas como espaço de alinhamento do ensino a padrões extremamente estabelecidos, indo de encontro a ideia de uma nova epistemologia da prática (TARDIF, 2013; PERRENOUD, 2002).

Envolto por esta certa proliferação de reformas, o PRP (BRASIL, 2018), adentra às universidades com uma clara intenção de colocar em evidência a prática enquanto lugar de saberes. O programa visa,

aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino

e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (Brasil, 2018b, p.1)

Além da valorização da prática, o projeto do PRP parece querer aprofundar a noção de prática que se quer legitimar na formação. O documento apresenta em seu corpus uma noção de prática enquanto espaço de investigação do ensino e produtor de saberes, se aproximando em termos de conceitos e estratégias, de uma nova epistemologia da prática (TARDIF, 2013). Isto fica bastante demarcado nas propostas de organização do trabalho entre professores e residentes, no planejamento e na noção de reflexão sobre as experiências de ensino. Estes elementos parecem ser o diferencial que este documento traz como tentativa de resolver os problemas da relação teoria e prática nos cursos de formação, como pode ser visto nos excertos a seguir,

(...) realizar encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorram das demandas da residência e que voltam ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação (...) orientar e manter grupos de residentes para compartilhar experiências com discentes não residentes, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de licenciatura da IES (BRASIL, 2018b, p. 19).

Estas orientações, ao contrário das outras DCNs denotam uma concepção de prática enquanto lugar de vivência e construção do CPD. Além disso, vai além, valorizando que este conhecimento só é consolidado a partir da discussão coletiva, no âmbito da articulação entre universidade e escola. Embora seu edital não apresente orientar diretamente a forma com que as instituições iriam promover estes espaços de discussão e análise coletiva, o que fica bem demarcado são as formas de parceria entre a universidade e a escola, bem formalizadas e sistematizadas. Buscando inserir a prática de forma significativa na formação, o programa busca promover convênios, valorização, inclusive financeira, do professor da escola enquanto formador, contrapartidas da escola, universidade e sujeitos participantes, articulação de projetos envolvendo o conhecimento da realidade das escolas, do PPP e das necessidades de seus profissionais.

No contexto das práticas curriculares da licenciatura o PRP busca,

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. (BRASIL, 2018b, p.1)

O programa também dá a possibilidade de os residentes utilizarem o PRP "para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado". Esta orientação denota uma clara visão do programa de que as práticas instituídas no ECS são substituíveis, minimizando projetos em desenvolvimento e até mesmo experiências efetivas, como as identificadas em estudo de Gatti et. al (2019). Desta forma, embora o PRP ressalte e reitere a importância dos estágios na formação, desconsidera a história e o que já foi construído neste contexto pelas instituições.

Outra interpretação que podemos inferir do projeto é que embora o programa traga a possibilidade de uma organização pedagógica para os estágios, na teoria, estas ideias já são discutidas nacionalmente e recomendadas há anos pelas pesquisas, como por exemplo a inserção dos professores escolares no ambiente formativo e o efetivo acompanhamento dos licenciandos (SARTI, 2020). A ideia de prática enquanto lugar de análise, reflexão e sócioprofissionalização é reiterada constantemente pela literatura, e mesmo assim não foi capaz de mudar a cultura burocrática e aplicacionista do ECS, como vimos no capítulo três. Contudo, o PRP, pelo que esta mesma literatura indica, após quatro anos de sua implementação está sendo capaz de contribuir à formação dos estudantes.

Nesse sentido, denota-se que embora a literatura seja consensual há anos sobre a construção de uma pedagogia do ECS pautada numa nova epistemologia (TARDIF, 2013; SOUZA NETO, BENITES, SARTI, 2016) isso só está sendo desenvolvido agora, a partir de um grande investimento em um programa que mesmo sendo um projeto experimental de estágio, não é estágio, em termos de demarcação e legitimação curricular (SARTI, 2020). O que fica até o momento é a oportunidade dada à processos de reflexão coletiva; imersão no campo profissional; articulação teoria e prática; interação entre professor supervisor e licenciando; tempo destinado à imersão no trabalho (LACERDA; SILVA; SANTOS NETO, 2021; BIAZOLLI; GREGOLIN; STASSI-SÉ, 2021; QUEIROZ; SOLERA; SOUZA, 2021).

Todavia é importante, diante do histórico das reformas neste campo, gerar novos debates sobre este programa, pois embora seja nítida sua relevância ao desenvolvimento da formação docente, deve-se questionar se a sua implementação não tem também contribuído para uma certa inércia das práticas curriculares de ECS, colaborando pouco para transformações deste componente curricular, pois esta política parece ainda não ter tido os efeitos desejáveis na realidade do que é prescrito de fato como obrigatório na formação, ou seja, o ECS (SARTI, 2020).

No que diz respeito à contribuição das práticas do PRP para o desenvolvimento profissional dos professores, há que se investigar projetos, contextos, realidades, afim de se obter respostas à quais contribuições este programa trouxe à uma proposição de currículo para a formação docente.

Nesse sentido, conforme salienta Sarti,

(...) cabe-nos, entretanto, alguns questionamentos sobre a pertinência e a necessidade da proposição de tais programas, que podem, ao contrário dos objetivos que proclamam, trazer alguma estagnação e mesmo certo retrocesso para as discussões sobre os estágios supervisionados no espaço nacional da formação docente (SARTI, 2020, pg. 83).

Em síntese, sobre a noção de prática e o lugar que ocupa no currículo, a análise documental nos permitiu apontar que embora os documentos tragam para o currículo a importância de considerar a prática como lugar de formação, implicitamente cada um possui especificidades importantes de serem analisadas em termos de ideais políticos e seus impactos na profissionalização docente. Imbricadas a estas concepções sobre a prática estão também as concepções sobre o CPD. Nesse sentido, da análise também emergiu outro tema sensibilizador que nos auxilia a problematizar como o CPD se apresenta nos documentos.

6.5 Concepções sobre o CPD nas reformas curriculares

O terceiro tema que emergiu da análise possibilitou perceber algumas ênfases e ocultamentos no que se refere às características do CPD presentes nos documentos. Estas características saltaram nos dados a partir de duas categorias sensibilizadoras: a primeira, se refere à dimensão do CPD, atrelada as noções percebidas nos documentos sobre a docência e tipos de conhecimentos presentes nas habilidades e/ou competências que se espera do aluno egresso da licenciatura; a segunda, trata das estratégias formativas, se referindo ao que se propõe em termos de ações curriculares para o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e/ou competências.

Em termos de especificidade do conhecimento docente, a DCN de 2002 não apresenta de forma clara a concepção de educação e ensino a qual está orientada, mas ao propor uma valorização da prática a partir da simetria invertida e da pedagogia por competências denota uma aproximação com a ideia de que a especificidade docente se dá na aquisição de um conjunto de competências necessárias ao ensino dos conteúdos, de forma contextualizada e coerente com a realidade de trabalho.

A pedagogia das competências é algo que caracteriza o documento como um todo e que embasa a proposta curricular. O documento orienta que a competência deve tornar-se “concepção nuclear na orientação do curso” e focadas em “diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor” (BRASIL, 2002^a, p.2). Embora não estejam apresentados de maneira explícita, estes diferentes âmbitos se referem a basicamente seis dimensões do conhecimento profissional, que são:

I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002a, p.3).

Esta demarcação em termos de conhecimentos aponta para uma importante preocupação por parte desta diretriz em caracterizar uma *base de conhecimentos* (SHULMAN, 1987), que até então não era explicitado em nenhuma orientação legal para o campo da formação de professores. A LDBEN apesar de trazer elementos que apontam que a docência possui uma especificidade em termos de conhecimentos, não aprofundava esta dimensão. Dentro desta base apresentada, pode-se identificar elementos importantes quando se pensa em CPD, que indicam para uma especificidade pautada também na experiência, na dimensão cultural, social e política, e no conhecimento pedagógico.

Ao analisar as competências de ensino propostas pelo documento, percebe-se como esta base está implícita, indicando conhecimentos importantes como o conhecimento pedagógico, apresentado na literatura como um dos importantes geradores da especificidade do CPD.

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002a, p. 3).

Dentro das competências apresentadas, vê-se que a base de conhecimentos que as sustenta possui dimensões que a própria literatura apresenta como elementos da *base de conhecimentos* (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2014). No entanto, se

restringe a conhecimentos disciplinares e pedagógicos, vistos na literatura como parte da constituição do CPD, mas que não são suficientes na construção do ser e agir profissional docente. Para Nóvoa (2019), a formação deve considerar a existência de um terceiro gênero do conhecimento docente, pois

(...) na verdade, se não reconhecermos a existência e a importância deste “terceiro conhecimento”, a formação de professores acaba por se fechar numa dicotomia redutora entre o conhecimento das disciplinas e o conhecimento pedagógico (...) quanto ao conhecimento pedagógico, é certo que ele ocupa um papel importante na formação, mas não se confunde com o conhecimento profissional docente. (NÓVOA, 2017, p. 1125-1126)

O conhecimento pedagógico é, segundo Nóvoa

(...) constituído por três grupos de disciplinas: i) as de raiz psicológica, sobre o conhecimento das crianças e dos jovens, a cognição e as aprendizagens; ii) as relacionadas com os contextos sociais, a história e as políticas educativas; iii) as metodologias e as didáticas. Um quarto grupo, mais recente, agrega as disciplinas de pesquisa ou de reflexão sobre a produção de conhecimento. (NÓVOA, 2017, p. 1126)

Já o CPD tem por característica ser um conhecimento de natureza composta, mobilizadora e interrogativa (ROLDÃO, 2007), capaz de gerar uma racionalidade argumentativa e comunicativa (TARDIF, 2014). Desta forma, além dos processos formativos formais e da reflexão sobre a produção de conhecimento em torno da prática, requer processos que auxiliem na formação de uma inteligência situacional (NÚÑEZ-MOSCOSO, 2021), caracterizada na compreensão da essência do ensino, pelo discernimento e tacto pedagógico (NÓVOA, 2017).

Nesse sentido, os conhecimentos da base podem ou não transformar-se em CPD, dependendo diretamente do tipo racionalidade que se constrói no exercício da prática (TARDIF, 2014). A diretriz de 2002 ao propor a formação por competências inova ao trazer uma base de conhecimentos. No entanto, quando se trata do CPD, o documento é raso, propondo competências que se resumem a uma esfera individual e cognitiva do conhecimento, ocultando em sua proposição que este “conhecimento é em parte individual, em parte compartilhado e em parte diversificado” (CONTRERAS, 2002). Portanto, propor competências em um constructo fechado possibilitará apenas inserir o conhecimento do professor na dimensão didático- técnica. Desta forma, ressalta-se que quando se trata de demarcar a especificidade do CPD, a DCN de 2002 embora inove ao tentar estabelecer a especificidade docente por meio de uma *vertente analítica-conceitual* do CPD (ROLDÃO, 2017), decompondo os conhecimentos necessários por meio das competências, é necessário frisar que estes conhecimentos estão mais enraizados a uma dimensão individual, voltada para o

domínio de conteúdos e mobilização do conhecimento pedagógico geral (GROSMAN, 1990; MIZUKAMI, 2004). Assim, pode-se dizer que o CPD nesta base se restringe a competências que se expressam em formas de compreensão do micro trabalho (CONTRERAS, 2002).

Todavia, a competência profissional na perspectiva da *real profissionalidade* vai além, transcendendo o sentido técnico do recurso didático (CONTRERAS, 2002). São na verdade complexas e diversificadas habilidades e princípios constante mobilizados, a partir de uma consciência crítica e reflexiva da essência, do sentido e das consequências da ação pedagógica.

No contexto das políticas e discussões acadêmicas sobre o termo, é importante ressaltar que a competência profissional, embora seja uma palavra quase que abolida pelos defensores da pedagogia crítica, se analisada na perspectiva de uma real profissionalização, torna-se entendida como uma capacidade que ultrapassa o sentido técnico de obtenção de recursos didáticos. Se refere a “recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento do conhecimento profissional”. (CONTRERAS, 2002). Portanto, habilidades adquiridas em processos de ação (WITTORSKI, 2021), que se constitui na experiência de trabalho e processos reflexivos não só individuais, mas de todo o corpo profissional (PONTE; OLIVEIRA, 2002).

Na DCN de 2002 o processo reflexivo está expresso em algumas das estratégias de desenvolvimento da prática nos cursos.

A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002a, p. 3).

A noção de que a aprendizagem docente é perpassada pela competência reflexiva e analítica é um fator a se destacar no documento. Contudo, o documento ao propor que estas práticas sejam realizadas em prol da micro análise do ensino, denota uma concepção simplista de reflexão, que parece estar enraizada muito mais na aquisição de uma racionalidade prática (DINIZ PEREIRA, 2014) e menos pedagógico- crítica (THERRIEN, 2006).

Em termos de estratégia formativa, o documento até avança ao apontar a ideia de dispositivo como recurso à esta reflexão e análise das práticas. No entanto, é

simplista e as encara como meros recursos à uma não possibilidade de estar diretamente em atuação prática.

a presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (BRASIL, 2002a, p. 3).

Desta maneira, assim como a base de conhecimentos proposta, esta ideia de micro reflexão e os processos ligados a ela contribui por um lado ao reconhecimento da especificidade do saber prático (TARDIF, 2014). Por outro, vista apenas enquanto dimensão individual, impossibilita as trocas, o compartilhamento de experiências socioprofissionais, dando uma excessiva ênfase a noção de ensino como bricolagem e o professor como artesão (PIMENTA, 2006).

Em relação a DCN de 2015, o documento indica logo em seu primeiro artigo uma concepção de docência como ato que exige um corpo de conhecimentos complexos, englobando diferentes dimensões, que fundamentadas em bases científicas sólidas, permitem que o professor não só ensine o conteúdo, mas tenha consciência dos processos objetivos nas relações que se estabelecem na profissão, e que condicionam sua prática pedagógica.

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p.1)

Percebe-se nesta definição a valorização dos conhecimentos específicos e pedagógicos da ação docente, assim como outros conhecimentos gerais de natureza política e cultural. Os conhecimentos específicos parecem estar atrelados à área de formação, e os pedagógicos às questões didáticas, só sendo possível o seu desenvolvimento se houver o “reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão”.

Desta forma, percebe-se que o CPD se mostra na proposta como uma espécie de resultado da práxis. Esta ideia de práxis remete a uma valorização da fonte teórica e didática como base da formação, mas enfatiza também que o CPD só será consolidado nas experiências no campo de trabalho.

O documento não propõe exatamente um corpo de conhecimentos a se adquirir na formação, mas estes elementos ficam implícitos ao abordar três núcleos formativos e as habilidades que se deseja construir em cada etapa. O núcleo 2 por exemplo, que trata do aprofundamento nas áreas de atuação profissional prevê atividades que visem,

a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo. d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2015, p. 10).

Estas atividades denotam uma forte tendência a se valorizar o estudo e desenvolvimento do conhecimento pedagógico, compreendendo “a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino”, como elementos preponderantes para o seu desenvolvimento.

Estes processos se dão, ao contrário do que foi percebido na DCN de 2002, a partir de processos críticos-reflexivos das experiências de ensino. A intenção desta reflexão parece estar enraizada na formação de uma racionalidade crítica sobre o ensino (DINIZ PEREIRA, 2014).

(...) a promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade (BRASIL, 2015, p. 6)

Esta noção contribui também para certos avanços no entendimento de experiência profissional. O documento ao descrever sobre as práticas do curso, elenca algumas experiências socioprofissionais importantes para o estabelecimento de uma recomposição investigativa na formação (NÓVOA, 2017), tais como,

(...) participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados; leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de

propostas e dinâmicas didático pedagógicas; investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional; cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas; sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento (BRASIL, 2015, p. 7).

Entretanto, o documento não é claro em termos de como deva acontecer a interação do estudante como os profissionais da escola, e nem como as análises e reflexões sobre as práticas devam acontecer nestes espaços. Cita apenas o registro das atividades de acompanhamento por meio do “portfólio ou outro recurso similar”, denotando uma ideia de utilização de dispositivos mais como registro individual e ao final das práticas, do que como estratégia processual de análise e reflexão sobre o trabalho docente.

Como expressão das atividades desenvolvidas em cada núcleo formativo, propõe-se que o egresso saia adquirindo “informações e habilidades compostas pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos”, identificadas como,

(...) identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos (BRASIL, 2015, p. 8)

Este conjunto de habilidades, apresenta além da evidência explícita do conhecimento pedagógico e da realidade social da escola e alunos, outros importantes elementos geradores da especificidade do CPD (ROLDÃO, 2007), tais como a capacidade de mobilização, e análise crítico-reflexiva da realidade de ensino.

Porém, ao se aproximar somente do conhecimento pedagógico percebe-se que a capacidade reflexiva que se espera do egresso está enraizada somente no estudo

sobre a produção do conhecimento, novamente caindo na lógica restrita de CPD (NÓVOA, 2017), integrando a experiência refletida apenas à dimensão individual e política do conhecimento pedagógico. Embora a teoria seja enfatizada como produto da prática, e a formação orientada à racionalidade crítica, as estratégias propostas sugerem uma formação ainda com maior elevação dos conhecimentos acadêmicos, a partir de processos individuais de análise e reflexão, compreensão do ensino. A consciência crítica parece estar balizada em uma perspectiva individual do microensino, trazendo muito pouco a dimensão relacional da aprendizagem docente.

Contudo, a DCN de 2015 traz avanços importantes para o desenvolvimento do CPD, ao demonstrar um entendimento de que o agir profissional requer tanto a mobilização de conhecimentos, quanto da apropriação de uma *consciência crítica* (NÓVOA, 2017), capaz de gerar uma meta competência embasada no agir responsável (ALTET, 2001). O documento avança em relação a 2002 ao considerar a dimensão crítica e social que envolve o agir e ser profissional. Esta dimensão se expressa na importância dada ao conhecimento da realidade social dos estudantes para a efetiva construção do conhecimento pedagógico. Em termos de CPD avança ao se conectar a uma visão de que ser professor envolve também um terceiro gênero do conhecimento, fundamentado no discernimento e tacto pedagógico (NÓVOA, 2019); que se expressa a partir de processos mobilizadores, interrogativos e comunicativos (ROLDÃO, 2007; TARDIF, 2014); que se constitui no exercício da análise crítico-reflexiva (FREIRE, 1996).

Em se tratando do campo específico do currículo da EF, a DCN de 2018 transporta a definição de docência adotada pela diretriz de 2015, redigindo em certos momentos o mesmo texto escrito na diretriz que a antecede e a orienta. Sob esta premissa traz também a ideia de que a formação do licenciando em EF deve proporcionar,

(...) formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área (BRASIL, 2018a, p. 4).

No entanto, identifica-se que embora o documento oriente, assim como a DCN de 2015, que aprendizagem a aprendizagem dos conhecimentos pedagógicos esteja atrelada às dimensões políticas e críticas, apresenta uma certa ênfase na mobilização

de conhecimentos didáticos a fim de resolver as diferentes situações problema do micro ensino. Aliás, ao contrário da DCN de 2015 que irá falar de conhecimentos como elemento base para a formação de habilidades, a diretriz da EF ao mencionar que a formação na licenciatura deva trabalhar na “na perspectiva da atribuição de habilidades e competências”, denota um certo distanciamento da palavra conhecimentos, adotando o termo “recurso”, para tratar destas habilidades a serem desenvolvidas pelo professor de EF, como podem ser vistos nos excertos a seguir:

(...) aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos (...) atividades de comunicação e expressão, visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (...) utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação, de forma a ampliar e diversificar as maneiras a ampliar e diversificar as maneiras de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins (...) (BRASIL, 2018a, p.4-6)

Embora a DCN da EF traga elementos importantes geradores da especificidade do CPD, expressas em recursos como a capacidade de “comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social”, a palavra recurso parece se afastar da ideia de uma sólida base teórica, humanista e filosófica na formação, e do desenvolvimento de uma racionalidade crítica. Do contrário, a DCN da EF parece ir em direção a formação de uma racionalidade positivista da prática (DINIZ PEREIRA, 2014), mediante a construção de diversificados recursos à aprendizagem efetiva dos alunos.

O documento cita termos como análise, reflexão, pesquisa, unidade teoria-prática como elementos que devem fazer parte da formação, mas ao falar das atividades práticas do curso, reduz estes processos a uma dimensão cognitiva e técnica do CPD, tornando a prática pedagógica uma experiência voltada à organização e injeção de processos instrumentalizados (ALVES, 2005). A construção de conhecimentos no espaço da prática parece se afastar da noção de práxis e se aproxima muito mais de processos cognitivos inerentes à aprendizagem do saber fazer.

Outra questão importante de se ressaltar na DCN de 2018 é o perigo da fragmentação da relação teórica e prática na formação. A divisão do curso em etapas e suas formas de organização parecem contribuir para uma superficial formação do ser docente. De acordo com o documento, a etapa comum do curso deve focar na aquisição de uma base teórica advinda de diversas ciências, visando a obtenção de conhecimentos de caráter “fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros, enfatizando a

aplicação à Educação Física”. Nesse sentido, esta etapa visa proporcionar conhecimentos estritamente de cunho científico e técnico que estão presentes em ambas as modalidades de formação, e, portanto, focando em conhecimentos tidos como generalizantes da área EF.

Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de técnicas de estudo e pesquisa - tipos de conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico, técnicas de levantamento bibliográfico, técnicas de leitura e de documentação; informática instrumental - planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física (BRASIL, 2018a, p.2)

Além desta aquisição, em termos de CPD, esta etapa propõe um diagnóstico sobre o funcionamento do trabalho docente, que será gradualmente vivenciado na etapa específica. Já a etapa específica, a licenciatura em EF, focará na vivência e aplicabilidade destes conhecimentos no contexto das práticas articuladas aos sistemas de ensino, em que o CPD se manifesta na obtenção de recursos para a mobilização de conhecimentos e construção de habilidades como planejamento e gestão, exercidos sob uma ética profissional enraizada no “compromisso social” com a escola e com a sua própria formação.

Em termos de vivência profissional o documento não apresenta nenhuma orientação à atividades socioprofissionais, fora do contexto de aula, e no que tange às atividades de registro e acompanhamento das vivências, o documento orienta apenas a inclusão de “relatórios de atividades práticas”. Esta orientação remete a ideia de avaliação, registro e reflexões sobre as práticas a partir de processos individuais e de autopercepção sobre as vivências. O trabalho colaborativo nas análises e reflexões sobre o trabalho docente fica oculto nesta diretriz, que parece focar além de processos cognitivos, em estratégias individuais de aquisição do CPD.

Assim, constata-se que a recente diretriz da EF embora traga elementos da DCN de 2015, demonstra uma aproximação maior com a formação de recursos e habilidades técnicas e pedagógicas que tem como base um repertório de conhecimentos teóricos, técnicos e didáticos, voltados à aplicabilidade no ensino.

Neste cenário, em que as diretrizes gerais e diretriz específica da EF demonstram certas incongruências, surge também em 2018 o PRP, como política de indução à prática profissional, visando estreitar os laços entre escola e universidade, teoria e prática, no currículo da formação de professores. Só o fato deste documento

ser produzido já remete uma ideia de que embora a DCN de 2015 tenha trazido avanços na ideia de valorização do trabalho docente no currículo da formação, na prática, parece não ter surtido tantos efeitos desejados.

O PRP busca incentivar a “vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática”. Além disso, propõe “aperfeiçoar” e “reformular” os ECS das licenciaturas, fato que também denota um certo fracasso evidenciado neste espaço de prática profissional. Em relação às características que a proposta traz em termos de conhecimentos, é possível identificar algumas ênfases nas orientações sobre o que se espera do residente, em termos de habilidades a serem desenvolvidas no programa, tais como,

Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das interrelações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes; Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor; Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2018b, p.18).

Estas orientações denotam uma tentativa do programa em desenvolver o conhecimento pedagógico a partir de diferentes fontes advindas da formação, do contexto, do currículo, das metodologias e ferramentas para o ensino. No entanto, o documento também apresenta uma série de evidências que demonstram a clara tentativa de “priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem”. Ao contrário das diretrizes anteriores este excerto denota uma aproximação do PRP com um terceiro gênero do conhecimento (NÓVOA, 2017), que no projeto parece ter sido pensado a partir da proposição de Shulman (1987), que o denomina de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Assim, a vivência prática visa o desenvolvimento de capacidades que vão além da articulação e mobilização de conhecimentos. Para além dessa dimensão do CPD, busca-se ampliar a aprendizagem docente para o campo dos conhecimentos sobre o ser e agir profissional, valorizando processos de acompanhamento, reflexão, análise

e compreensão do trabalho docente.

(...) regência da sala de aula deverá ser acompanhada pelo preceptor utilizando a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientador (BRASIL, 2018b, p.19).

Essa noção de CPD enquanto conhecimento que advém das trocas, reflexões e comunicação coletiva das práticas aflora no documento a partir tanto da sistematização organizacional proposta, trazendo os professores da escola como protagonistas na formação, delimitando seu papel e funções no processo formativo, quanto nas estratégias curriculares adotadas, que parecem caminhar para a ideia de criação de espaços comunitários (SHULMAN; SHULMAN, 2004; NÓVOA, 2017; ROLDÃO, 2007)

Realizar encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorram das demandas da residência e que voltam ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação; orientar e manter grupos de residentes para compartilhar experiências com discentes não residentes, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de licenciatura da IES; Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente (BRASIL, 2018b, p.19).

Como materialização deste processo, o documento orienta a elaboração de relatórios, atentando para a ideia de construção processual dos registros sobre as práticas. Todavia, e assim como as outras diretrizes, não deixa muito claro e sistematizado como deveriam ocorrer as ações conjuntas e processuais de discussão, reflexão, análise e registro das práticas.

Outra ideia que salta ao longo do documento diz respeito ao “protagonismo das redes de ensino na formação de professores”, evidenciado principalmente nas orientações sobre o acontecimento dos projetos, que deve a priori se atentar às necessidades dos sistemas de ensino, dos professores que lá estão, garantindo a equidade entre os sistemas e agentes participantes. Isto se torna evidente nas orientações para elaboração dos projetos, que devem ser construídos, de forma a:

Ser elaborado e organizado com base em estudo prévio e à posteriori sobre as expectativas e necessidades das redes de ensino, tanto do ponto de vista dos dirigentes quanto dos profissionais do magistério, visando aproximar interesses, metodologias, didáticas e apoio técnico-profissional no desenvolvimento do Projeto Institucional (...) testado e desenvolvido em articulação e com o apoio técnico e profissional das redes de ensino e

avaliado coletivamente por todos os participantes do Projeto Institucional (...)
Ser avaliado coletivamente, devendo o resultado ser utilizado para
aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado da IES e, se possível, a prática
docente nas escolas-campo (BRASIL, 2018b, p.17).

Estas orientações denotam uma noção de parceria para além das questões burocráticas que envolvem a relação universidade e escola no campo do ECS. Ao considerar a interligação destes espaços em termos de objetivos, necessidades e papéis formativos, esta parceria torna-se também pedagógica, trazendo a escola e seus profissionais para junto das propostas e práticas formativas.

Como podemos ver, o PRP aprofunda a dimensão coletiva e relacional do CPD e a noção de reflexão adotada na DCN de 2015, trazendo estratégias que possibilitem condições de interações socioprofissionais nas análises reflexivas sobre as experiências de estágio dos residentes, possibilitando a *recomposição investigativa* e a *exposição pública* (NÓVOA, 2017) na formação dos residentes. Nesse sentido, termos como análise e discussão tornam-se bastante presentes no corpus do documento, demonstrando uma tentativa de sistematização deste processo durante as ações do programa.

Em meio a implementação do PRP, surge recentemente uma nova diretriz para a formação de professores. Sob governabilidade totalmente contrária a existente no contexto da criação das DCN de 2015, a Resolução CNE/CP 2/2019 adentra ao campo profissional docente como uma política distinta ao documento anterior, evidenciando uma descontinuidade de políticas e projetos.

Em comparação às outras diretrizes, este recente documento retoma a ideia de pedagogia das competências apresentada na DCN de 2002, ao possuir como fundamento a noção de que os professores necessitam de uma “sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 2019, p.3). Para tal, apresenta como proposta que a formação docente seja fundamentada no desenvolvimento de competências gerais “com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC” (BRASIL, 2019, p.2). Desta maneira, as dez competências gerais docentes pretendem gerar as mesmas habilidades, atitudes e valores esperadas para os alunos, voltadas a resolução de demandas da vida cotidiana, e para o pleno exercício do trabalho.

Ao analisar estas competências, verifica-se em algumas delas uma certa

aproximação com termos importantes na constituição do CPD, tais como pesquisa, análise, e compreensão da realidade dos alunos e o senso crítico diante das situações cotidianas. No entanto, por se embasar no modelo proposto da BNCC percebe-se que estes termos aparecem no documento muito mais conectados a ideia de recursos cognitivos e socioemocionais que se espera que o professor desenvolva, de forma a realizar um ensino sempre comprometido e engajado.

Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva (...) pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas (...) Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo (...) compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p. 13).

A única menção que se faz à reflexão está neste item do documento, e mesmo assim de forma superficial e sem ligação com a investigação no sentido refletir criticamente sobre as práticas profissionais, mas interligada à tentativa de resolução de problemas pedagógicos no atendimento eficaz ao ensino das competências. Aliás, ao utilizar o termo reflexão só esta única vez denota um total distanciamento da proposta com a ideia de reflexão como uma das capacidades fundamentais à especificidade do conhecimento docente. Esta constatação é importante, pois indica contradições entre o que se propõe como princípio, ou seja, a construção do CPC, e o significado apresentado pela literatura, em que a reflexão é parte constituinte deste tipo de conhecimento (SHULMAN, SHULMAN, 2004).

Para além destas competências gerais, a DCN de 2019 apresenta em seu artigo 4 um diferencial, ao trazer a ideia de competências específicas, organizadas a partir de três dimensões.

As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (BRASIL, 2019, p.2).

Cada uma destas dimensões irá apresentar o conjunto de competências e habilidades as quais se espera desenvolver na formação de professores. Desta forma,

percebe-se que o documento, em teoria, ao trazer conceitos como conhecimento, prática e engajamento profissional, termos tão presentes na literatura quando se trata de analisar a profissionalização docente, tenta se distanciar da ideia pragmática da pedagogia das competências trazendo elementos que denotam um foco maior na construção do agir e ser profissional. Esta percepção é também percebida quando ao abordar a competência “Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los” apresenta o como habilidade o domínio do “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo” que pode ser entendido também como CPD, e temas de várias pesquisas na área de formação. Traz também em alguns momentos ideias importantes para o desenvolvimento deste CPD ao orientar que o currículo da didática tenha como um dos fundamentos o “domínio do conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente” visando o “domínio pedagógico do conteúdo” (BRASIL, 2019, p. 6). Ao mencionar a “realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa” (BRASIL, 2019, p. 6), o documento também evidencia os processos coletivos de construção deste CPD. Porém, estas são menções bem pontuais que não se sustentam no decorrer das orientações.

Ao analisar as dimensões como um todo esta ideia de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo parece estar mais voltada para a capacidade de demonstrar conhecimentos pedagógicos gerais, ligados ao conteúdo, currículo, contexto, alunos e gestão, como elementos fundamentais ao bom ensino das competências esperadas pela BNCC. Este foco excessivo no atendimento à BNCC demonstra uma tendência do documento a excessiva valorização da simetria invertida, ao propor que o futuro professor, desenvolva habilidades que serão objeto de ensino na educação básica. O quadro 8 apresenta algumas evidências de um enquadramento do CPD à dimensão utilitarista e técnica, voltadas para o pleno atendimento à BNCC.

Quadro 8. Competências voltadas à BNCC presentes nas dimensões propostas pela DCN de 2019

DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo. Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares. Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa.
PRÁTICA PROFISSIONAL	Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC.
ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.

Fonte: Resolução CNE 2/2019 (BRASIL, 2019)

Não há no conjunto das competências específicas nenhuma orientação à formação de habilidades fundamentais ao exercício do CPD, tais como as capacidades de analisar, compreender, argumentar e comunicar a profissão (TARDIF, 2014).

A dimensão que mais aborda o CPD, denominada de 'Conhecimento Profissional', embora apresente como uma das habilidades o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo, o seu continuum apresenta de forma indireta uma noção de que a especificidade docente está enraizada muito mais no domínio do conhecimento pedagógico geral (GROSMAN, 1990), se distanciando da construção de um saber que vai além de saber sobre o ensino (planejar, organizar, transmitir, gerir), e que se constitui a partir do saber sobre aquilo que ensinam os professores (problematizar, mobilizar, relacionar, contextualizar, analisar, interpretar, comunicar, etc.) (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2017). As competências apresentadas nesta dimensão

parecem se assentar exclusivamente na aplicação de recursos didáticos-curriculares e no conhecimento de contexto (alunos, escola, sociedade) sob uma configuração rasa de CPD, voltada apenas a adequada e eficiente aplicabilidade destes conhecimentos dentro do proposto para o ensino.

Na dimensão “Prática Profissional” também se identificam algumas incongruências presentes entre o que propõe o documento e o que se apresenta em termos de competências e habilidades. Inicialmente a diretriz parece se revestir da ideia de valorização do conhecimento prático do professor para justificar seu modelo de formação por competências. Nesse sentido, assume como um dos princípios da formação a “valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão”. Contudo, as competências e habilidades apresentadas nesta dimensão parecem se aproximar mais da ideia de prática como lugar de aperfeiçoamento e aplicação de conhecimentos de cunho técnico e pedagógico geral e não espaço de desenvolvimento do agir e ser profissional, no sentido de se propor uma epistemologia da prática, como pode ser visto no excerto a seguir.

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (BRASIL, 2019, p. 13-14).

As competências desta dimensão não trazem inovações, no sentido de propor para a formação estratégias que gerem algum valor e significado ao desenvolvimento do CPD em sua dimensão relacional, afetiva e social, capaz de gerar a real profissionalidade e uma autonomia profissional (CONTRERAS, 2002). Esta superficialidade torna o espaço do ECS como lugar de aplicação,

(...) no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (...) as práticas mencionadas (...) consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor (BRASIL, 2019, p. 9).

Desta forma, as atividades práticas do curso se tornam estratégias para a experimentação e não de imersão e aprendizagem do conhecimento docente. Estas noções caminham para o entendimento de que a diretriz de 2019 parece se reaproximar de um modelo formativo estritamente técnico, conteudista e aplicacionista

(TARDIF, 2014). Embora traga em alguns momentos elementos importantes para se pensar a construção do CPD na formação, estas são muito pontuais e rasas, de forma que não se sustentam no decorrer das competências apresentadas.

Embora o documento traga dimensões importantes de uma formação profissional, as competências propostas parecem ir de encontro a ideia de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Este caráter tecnicista e instrumental gera possibilidades de *rotas alternativas* (ZEICHNER, 2013) voltadas à inserção de pacotes educacionais neoliberais.

Nesse sentido torna-se fundamental abrir o olhar diante do que pode estar por trás desta nova ideia de pedagogia das competências, pois pode tornar a formação de professores espaço para a racionalização do trabalho com vistas à eficiência produtiva. Desta forma, o CPD nesta lógica produtivista passa a ser puramente técnico e reduzido ao mundo do trabalho, sendo desenvolvido a partir do objetivo de formar um professor competente para ensinar de acordo com destrezas estabelecidas a priori. Sob esta ideia o saber fazer é estático e previsível, e a formação não ultrapassa o modelo clássico e tradicional.

6.6 Considerações finais: novas rotas profissionais para o currículo da formação inicial de professores

Após a análise realizada, retomamos a pergunta feita no início deste capítulo: será que é preciso abandonar toda a trajetória das reformas instituídas para o currículo da formação inicial de professores? Ou, podemos pensar em novas rotas a partir do que já foi construído até aqui?

Na tentativa de responder esta questão, a análise possibilitou identificar no conjunto de documentos que as reformas curriculares apresentam um percurso marcado por discontinuidades e incongruências entre o que se concebe como docência e aquilo que se estabelece em termos de conhecimentos para a profissão e estratégias formativas. No entanto, trazem avanços conceituais e curriculares significativos à profissionalização da formação em termos de valorização da prática e a proposição de um corpo de conhecimentos do ensino.

Contudo, essa valorização trouxe adjacente diferentes concepções, intencionalidades e interpretações acerca do lugar curricular da prática e do que se espera da formação a nível de CPD. A prática, que na DCN de 2015 chega a ocupar um lugar mais integrador e agregador da práxis, torna-se na DCN da EF (BRASIL,

2018) e na recente Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019) espaço de excessiva ênfase na formação aplicacionista e instrumentalizada. A escola, que antes era afastada do currículo, passa assumir um lugar mais presente, mas longe ainda de ser assumida como espaço que proporcione uma alternância formativa (ZEICHNER, 2010). O projeto do PRP até apresenta evidências de um modelo de alternância e de prática enquanto espaço de desenvolvimento de uma nova epistemologia da prática (TARDIF, 2014), mas por se tratar de uma proposta experimental, depende ainda de estudos que analisem estes processos nos projetos em curso, a fim de se estabelecer elementos para se propor uma pedagogia da prática (CYRINO, 2016; BENITES, 2012).

Em relação ao CPD, a diretriz de 2002 embora avance em termos de sistematização de uma base de conhecimentos, se alicerça somente em fontes científicas e didáticas, desconsiderando a complexidade do ser docente e os saberes práticos que envolvem este conhecimento. Em 2015 isso se constrói de maneira mais holística, considerando a docência uma profissão que se constrói na interação humana (TARDIF, 2014) e que o CPD se estabelece na experiência e no senso crítico. A dimensão social e crítica que envolve a especificidade docente é valorizada, abrindo espaço no currículo para uma prática crítica-reflexiva, capaz de gerar uma profissionalidade autônoma e crítica (CONTRERAS, 2002). Com a nova diretriz de 2019 isso se rompe, sendo totalmente desconsiderado os avanços atribuídos ao conceito de prática e CPD.

Esta ideia é trazida na DCN da EF, mas que não se sustenta no decorrer desta diretriz, caracterizada como um diretriz que fragmenta o desenvolvimento do ser docente a partir de uma visível progressão pedagógica das experiências práticas, como se a construção do CPD fosse sistematizada em fases de aquisição de habilidades e competências. Já a diretriz de 2019, ao retomar a pedagogia por competências até traz conceito basilares na análise do CPD, mas que devido a excessiva valorização da prática enquanto lugar de aplicação, são minimizados ao desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais.

Contudo, embora a trajetória tenha sido de descontinuidades, é importante salientar que o conjunto das diretrizes possuem em comum o protagonismo da prática no currículo, valorizando capacidades como análise e reflexão para o desenvolvimento do CPD. Estas capacidades, embora apareçam pouquíssimo em

2002, passam a se tornar evidentes nas reformas posteriores. Mas, como vimos, embora a diretriz de 2015 avance e amplie o olhar sobre o CPD, as estratégias de análise e reflexão ainda estão envoltas por processos cognitivos, se aproximando somente da dimensão individual do CPD. Nesse sentido, a autonomia, reflexão, engajamento, análise e compreensão voltam-se exclusivamente a uma perspectiva de autoformação (GARCÍA, 2002).

Mesmo assim, a diretriz de 2015 propõe algumas poucas práticas socioprofissionais que remetem a ideia de formação colaborativa por meio de comunidades profissionais (NÓVOA, 2017). No entanto, ao valorizar a formação do conhecimento pedagógico, atrela as experiências e o CPD à ideia exclusiva de senso crítico da ação pedagógica. Isso é importante, mas o documento não traz elementos para um senso crítico profissional, fundamentado nas comunidades profissionais (NÓVOA, 2017), capaz de gerar uma real profissionalidade (CONTRERAS, 2002) que eleve a reflexão para o nível da *justiça social* (ZEICHNER, 2008). Isso é um pouco superado pelo projeto do PRP, mas ainda carente de uma sistematização e esclarecimentos sobre como inserir a dimensão coletiva, política e socioprofissional do CPD na formação.

Assim, surge a questão de que, se antes o foco do processo formativo estava excessivamente direcionado para a academização, após 20 anos de reformas, em 2015 houve alguns avanços na busca pelo equilíbrio. No entanto, com as novas diretrizes de 2019, o pêndulo parece mudar de direção, com uma ênfase excessiva na formação prática. Essa supervalorização implícita sugere a possibilidade de introduzir trajetórias formativas enviesadas em direção a um modelo técnico e simplificado, baseado em normas superficiais e focado exclusivamente no desenvolvimento de competências relacionadas à instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem. Isso contribui para a implementação de projetos educacionais que atendem a interesses neoliberais e mercadológicos (HARGREAVES; GOODSON, 2008). Nesse sentido, a transição da cultura acadêmica para a profissional é cada vez mais prejudicada pela adoção de uma heteronomia compartilhada, em que as instituições têm pouco controle sobre as ações educacionais (CONTRERAS, 2002).

Diante destes apontamentos, consideramos que qualquer tentativa atual de se reformular e implementar inovações no currículo dos professores devem levar em conta esta trajetória, pois nela há avanços, evitando o total negacionismo em prol de uma política ideológica.

Assim, a análise nos permitiu identificar alguns elementos a serem considerados ao pensar em uma nova abordagem pedagógica para o currículo das licenciaturas, que são os seguintes: a) as propostas curriculares devem ser estabelecidas como políticas de Estado e não apenas de governo, envolvendo discussões e construções em conjunto com a comunidade profissional; b) essas propostas devem buscar alternativas ao modelo atual, ao mesmo tempo em que valorizam e exploram de forma apropriada as propostas e seus significados no âmbito da pesquisa, políticas e profissionalização; c) é essencial que essa abordagem seja baseada em uma perspectiva ecológica do ensino, reconhecendo que o processo de desenvolvimento profissional é "parcialmente individual, parcialmente compartilhado e parcialmente diversificado" (CONTRERAS, 2002, p. 82), e isso deve ser considerado ao estabelecer políticas nessa área.

Assim, conclui-se que é hora de ampliar o conceito de prática e CPD no currículo, adotando uma perspectiva profissional. Embora estes elementos tenham sido incorporados ao currículo nas últimas reformas, ainda são propostos com base nos interesses do grupo idealizador, em vez de serem discutidos e pensados em prol de um modelo profissional de formação (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2017, 2019; RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004). Conforme afirmado por Zeichner (2013), propostas baseadas na ideia de "práticas de ensino eficazes" podem gerar lucros significativos, pois podem padronizar o trabalho do professor e comprometer sua formação epistemológica.

Essa realidade traz consigo dois grandes problemas no contexto da formação de professores, que têm impedido avanços no processo de profissionalização. O primeiro é de natureza política e pedagógica, pois a falta de continuidade nas políticas causa uma verdadeira polarização em relação à compreensão da docência, do ensino e da formação, o que impede avanços na legitimação da especificidade da profissão docente e, conseqüentemente, na integração efetiva do CPD no currículo e nas práticas de formação. O segundo problema refere-se à cultura de ensino (HARGREAVES, 1995). Apesar do aumento da carga horária das experiências práticas, as reformas curriculares ainda não conseguiram superar a barreira da cultura de aplicação prática, devido a várias contingências políticas (como a precarização do trabalho docente e as tentativas de privatização do ensino) e burocráticas no âmbito da formação, que impedem uma colaboração efetiva entre as instâncias e os profissionais em prol do desenvolvimento da profissão.

SEÇÃO III – COMPREENSÕES SOBRE O CPD NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO DE CASO

ESCÓLIO

Esta seção visa apresentar os resultados e a discussão dos dados referentes ao estudo de caso realizado no espaço das práticas profissionais do programa residência pedagógica (PRP) em Educação Física da UNESP/RC. A partir dos grandes temas identificados nas análises dos relatórios, casos de ensino, portfólios e entrevistas, os próximos três capítulos pretendem analisar e discutir como se deu a construção do CPD no âmbito das práticas colaborativas de formação e quais ações e estratégias foram potenciais à inserção deste gênero do conhecimento no âmbito da formação inicial de professores.

CAPÍTULO VII – AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNESP/RC: CONTEXTO, CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE OS ESPAÇOS FORMATIVOS NO CAMPO DO ECS E DO PRP

7.1 Introdução

A escolha por investigar os espaços de prática profissional da licenciatura em EF da UNESP/RC se deu diante de um processo indutivo. Na apresentação deste trabalho pôde-se verificar que esta escolha foi acontecendo, primeiramente, diante de resultados anteriores de pesquisas neste espaço e, posteriormente, conforme a inserção da pesquisadora no local e do aprofundamento sobre o tema de investigação. O conhecimento sobre o campus a partir de pesquisas anteriores, e as observações exploratórias no contexto das aulas de ECS e PRP, possibilitaram compreender melhor as formas de organização das práticas nestes espaços, assim como as concepções e as relações estabelecidas entre os sujeitos que os compunham. Este desenrolar foi fundamental à escolha conveniente do campus UNESP/RC como lócus de investigação.

Nesse sentido, após estas percepções iniciais, a análise dos dados oportunizou aprofundar o conhecimento do local investigado, a partir de duas questões importantes no processo de investigação: Quais concepções formativas alicerçam as práticas profissionais do curso de EF da UNESP/RC? Como foi idealizado e organizado o PRP? Qual a sua relação com o ECS?

Assim, este capítulo apresenta uma análise descritiva das características, concepções e percepções formativas sobre os espaços do ECS e do PRP do curso de EF. Para a descrição, utilizou-se além de dados referentes a inserção da pesquisadora no local, dados de fontes documentais, denominadas nessa pesquisa de 'documentos públicos que regem as práticas profissionais do curso de EF da UNESP/RC'; e das entrevistas com residentes, preceptores e o orientador do PRP.

7.2 As práticas profissionais no campus UNESP/RC: contexto e concepções formativas

7.2.1 A prática como lugar de formação na licenciatura

A UNESP/RC possui uma interessante história. Sua criação foi estimulada por um grupo de alunos do Ensino Médio, juntamente com alguns professores de escolas públicas que influenciados por um movimento paulista em prol da educação superior pública desenvolveram um manifesto em defesa da criação de uma faculdade na cidade. O manifesto, ganhou força política e em 1958 foi criada a primeira Instituição de Ensino Superior pública da cidade denominada até então de faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (UNESP, 2021). Em 1976, vários Institutos e faculdades, inclusive a de Rio Claro, foram integradas a então recém-criada Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP, 2021). Nascia assim o campus Rio Claro, constituído por dois grandes institutos, o de Biociências e o de Geociências.

Geograficamente, Rio Claro é um município paulista que fica cerca de 176 quilômetros da grande cidade de São Paulo e sua área territorial possui 498.422 km². De acordo com o último censo a cidade possui em torno de 208.000 habitantes. Já o ganho salarial médio de um trabalhador formal é de três salários-mínimos (IBGE, 2010). No que tange aos dados educacionais, identifica-se algumas condições relativamente favoráveis ao ensino e formação docente na cidade. Quando comparada a grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, pode-se dizer que alguns fatores possibilitam o emprego de ações formativas extensivas significativas ao contexto ao qual o campus UNESP/RC se insere. (Tabela 9)

Tabela 9. Comparativo entre as cidades de Rio claro, São Paulo e Rio de Janeiro em relação aos dados educacionais do último senso

DADOS EDUCACIONAIS/MUNICÍPIO	RIO CLARO	SÃO PAULO	RIO DE JANEIRO
POPULAÇÃO ESTIMADA EM 2020	186.253	12.325.232	6.747.815
MATRÍCULAS			
Ensino infantil	9.411	661.442	264.114
Ensino fundamental	22.809	1.383.779	730.348
Ensino médio	5.639	420.071	223.541

DOCENTES			
Ensino infantil	714	51.280	14.334
Ensino fundamental	1.291	69.443	36.339
Ensino médio	508	27.649	16.326
ESCOLAS			
Ensino infantil	59	4.788	2.516
Ensino fundamental	60	2.997	2.302
Ensino médio	27	1.383	763

Fonte: IBGE (2010)

De acordo com esses dados pode-se inferir que devido sua condição territorial, a possibilidade de aproximação com a comunidade local é bem maior que em cidades grandes. Com um quantitativo bem menor de profissionais e por possuir um raio de proximidade menor, devido seu território, a universidade possui condições favoráveis à aproximação da formação com a realidade profissional de seus formandos. Desta forma, as condições de acesso e parceria entre diferentes escolas, segmentos e realidades de ensino tornam-se mais vantajosas.

Em cidades como São Paulo, por exemplo, qualquer projeto de extensão ou de parcerias com escolas se torna dificultoso devido ao largo território e a extensa rede de professores e escolas, que embora seja proporcional à população, encontra lacunas significativas em relação às possibilidades de inserção destes espaços e das diferentes realidades sociais no âmbito da formação de professores. Questões geográficas como estas são tratadas em outros locais como elementos críticos a quaisquer tentativas de aproximação entre os diferentes sujeitos que compõem o campo da profissão docente. O grande quantitativo de escolas e professores nas cidades do Rio e São Paulo denotam realidades, contextos e práticas particulares que se diferenciam em termos de ações, currículo, contexto social e econômico. Tais fatos não só dificultam o acesso a estes locais e sujeitos, como dificultam experiências formativas que deem conta de inserir na formação de professores diferentes realidades de ensino.

No caso da UNESP/RC, o fato de existir um número de escolas e professores significativamente inferior às outras cidades, assim como a proximidade territorial das escolas ser favorável, denota maiores possibilidades de aproximações entre universidade com o contexto profissional dos professores. No entanto, é claro que não basta ter condições geográficas favoráveis se a instituição não tiver uma preocupação

em aproximar a formação de professores e a universidade do contexto profissional docente. Nesse sentido, a cultura formativa que se faz presente UNESP/RC é outro importante fator que demarca a instituição como um caso específico e importante locus de investigação da formação docente. A história da instituição mostra que ao longo de seu desenvolvimento, o campus apresenta uma constante preocupação em discutir a formação docente.

No que tange às práticas profissionais, verifica-se que desde a década de 1980, a formação e a prática de ensino (que agora recebe o nome de ECS) têm sido amplamente discutidas em fóruns e congressos específicos que a universidade promove (BENITES, 2012). Dentre os inúmeros eventos, o simpósio '*A Prática de Ensino em Questão*' promovido pela instituição em 1993, torna-se um dos marcos do pensamento coletivo das licenciaturas da universidade, no que diz respeito ao perfil profissional desejado e em como deveriam funcionar no currículo as práticas de ensino.

[...] outra medida necessária na Universidade e nas escolas de 1º e 2º graus é uma criação de condições que assegure a efetivação dessa prática intencional e inovadora. Esse trabalho exigirá uma relação de corresponsabilidade entre o professor de Prática de Ensino e o professor de 1º e 2º graus. Para tanto, **deverá ser estimulado o envolvimento desses professores na elaboração e no desenvolvimento da proposta de estágio, gerando, assim, um processo de colaboração mútua.**

Um dos caminhos para essa maior articulação com as escolas da rede pública que recebem os estagiários seria o estabelecimento de **convênios da Universidade com a Secretaria da Educação**. Através desses convênios, os trabalhos realizados pelos professores da rede poderiam ser considerados como projetos de aperfeiçoamento em serviço, **sendo garantido um auxílio financeiro pelos trabalhos prestados e o reconhecimento em termos de sua carreira no magistério** (UNESP, 1993, p.8-9, grifo nosso).

Estes excertos denotam uma preocupação institucional desde a década de 1990 em aproximar a Universidade e o ambiente de trabalho dos professores, como também marca uma tentativa de valorizar o CPD no âmbito das práticas de ensino da universidade. Tendo em vista que as preocupações acadêmicas sobre a profissionalização docente ganham força nessa época, este tipo de discurso presente no relatório do simpósio permite identificar uma postura coletiva inovadora para a época, ao assumir uma perspectiva mais profissional para a formação. Percebe-se que a partir do marco da profissionalização, o início do século XXI trouxe para o cerne das licenciaturas deste campus a prática de ensino para um importante lugar na formação.

Estas ideias, somadas às posteriores mudanças legais no campo da formação de professores (BRASIL, 1996; 2002; 2007) promoveram ao longo deste século uma série de discussões e ações que demarcam o posicionamento do campus em relação à formação e profissão docente. Dentre estas ações, destaca-se a criação em 2002, de uma comissão específica para tratar a formação de professores. Desta comissão, inicia-se um movimento em prol de uma maior articulação entre a universidade e contexto profissional no âmbito do currículo formativo. Estas reflexões se materializam em um documento específico às licenciaturas, sob o intuito de orientar a construção dos projetos pedagógicos dos cursos.

Dentre os elementos apontados no documento denominado '*pensando a formação de professores da UNESP*' (UNESP, 2002), destacam-se fragmentos importantes ligados à profissionalização da formação e valorização do contexto escolar como lugar significativo.

Qualquer projeto competente para a formação de professores hoje passa pela inclusão das escolas básicas e de seus professores como parceiros nas tarefas de formação. Essa tarefa precisa ser partilhada por profissionais em exercício, com experiência para ser ensinada. Ensinada tanto aos graduandos quanto aos próprios docentes universitários (...) esta Comissão também julga imprescindível que a relação Universidade – rede seja formalmente configurada: não podemos mais aceitar que atividades de estágio sejam decisões pessoais baseadas em acordos ou relações pessoais.

É decisivo que sejam implementadas, de forma oficial, mediante convênios e acordos, atividades entre escolas e a UNESP, em vários Campus, num processo de mútua colaboração: tanto as escolas e seus professores qualificam a formação de nossos licenciados, quanto a Universidade deve contribuir para a qualificação das escolas, seus projetos e professores (UNESP, 2002, p. 9).

É importante destacar que estas discussões se dão num momento de tensão curricular, provocada pela resolução de 2002 e os pareceres que a antecedem (ver capítulo 6). Nesse sentido, percebe-se uma urgência institucional em demarcar um posicionamento acerca da prática profissional, haja vista o considerável aumento de carga horária deste componente na DCN de 2002 (BRASIL, 2002a). No entanto, percebe-se que o documento UNESP vai além das proposições da resolução de 2002, ao delimitar um posicionamento institucional claro sobre o verdadeiro lugar da escola e dos professores na formação.

Já em 2007, em decorrência de discussões no ambiente institucional, provocadas pelas mudanças legais no campo do ECS (BRASIL, 2007), identificou-se a necessidade de

(...) redução do número de alunos para supervisão; a contratação de professores em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa; apoio às atividades de estágio supervisionado, uma vez que acontece fora do espaço da universidade; implementação do seguro de vida contra acidentes pessoais aos docentes e estudantes envolvidos; criação de convênios com as secretarias de educação; a criação da figura institucional do professor. (BENITES, 2012, pg. 38)

Estes fatores históricos contribuíram para que a instituição promovesse ao longo das últimas décadas ações coletivas sob o intuito de modificar a cultura formativa das licenciaturas. Provocadas não só pelas mudanças legais, mas principalmente sob um pensamento coletivo construído desde o final dos anos de 1980, identifica-se que neste campus as tentativas de profissionalizar a formação caminham em consonância com as discussões e reformas nacionais.

Assim, no campo da formação docente e da prática de ensino, a UNESP/RC vem assumindo um lugar importante promovendo ao longo desses anos discussões, ações, formações, congressos e encontros que visam desenvolver uma nova cultura docente. Sua história mostra um constante movimento preocupado em profissionalizar a formação a partir da aproximação entre contextos, conhecimentos e sujeitos pertencentes ao campo profissional docente.

Atualmente, este movimento parece continuar na universidade, materializado em diferentes encontros que buscam discutir a formação e o ECS, no sentido de aproximar cada vez mais a universidade da prática profissional dos professores. Dentre estes movimentos destacam-se os grupos de pesquisa “*Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho (NEPEF – FPCT – Unesp-Rio Claro)*” e o “*Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino (DOFPEN)*”. Estes grupos, tem se destacado na busca por investigar o campo da profissionalização e formação docente em diferentes áreas do conhecimento.

O NEPEF foi criado em 2002, e está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento, do Instituto de Biociências da UNESP/RC. Este grupo dedica-se ao longo do último século a estudar a formação de professores sob a ótica da profissionalização docente, possuindo três linhas de investigação: a formação de professores e prática profissional; a formação de professores e trabalho docente;

formação profissional e campo de trabalho. Já o DOFPEN é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, também pertencente ao Instituto de Biociências, dedica-se desde 2008 aos estudos sobre a formação docente, organizando-se em duas linhas: 'Formação de professores, saberes docentes e profissionalização do magistério' e 'Práticas de ensino, estágios curriculares e socialização profissional no magistério'.

Estes grupos têm assumido parcerias em projetos importantes, tais como a organização dos eventos "*Seminário de Estudos e Pesquisas em Educação Física (SEPEF)*", dando origem ao Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física em 2010 e o "*Congresso Nacional de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino (CONESPE)*" a partir de 2018. Seus membros, muitos deles pertencentes aos dois grupos de pesquisa, têm produzido diversos capítulos, livros e artigos empíricos e teóricos sobre a profissionalização docente e as práticas de ECS (SOUZA NETO, SARTI, CYRINO, 2018).

Dentre outras ações identificadas, está o projeto de extensão denominado '*Escola de Educadores*', que desde 2000 vem atuando de forma expressiva junto à professores da rede de ensino de Rio Claro, onde a pesquisadora pôde acompanhar de algumas reuniões. O projeto visa a formação continuada de professores, e utiliza da análise das práticas como dispositivo inovador e essencial ao desenvolvimento profissional dos docentes. Além dele, outros cursos foram promovidos nesses últimos anos, tais como o curso '*Formação de professores e parceria docente*' (UNESP/PROEX, 2011); '*Escola de Educadores: formação e experiências docentes em foco*' (UNESP/PROEX, 2014); '*Formando comunidades de prática*' (UNESP/PROEX, 2016); e '*O professor como protagonista de seu desenvolvimento profissional*' (UNESP/PROEX, 2018) (SOUZA NETO, SARTI, CYRINO, 2018)

Assim, diante do contexto apresentado o campus UNESP/RC, traz em sua história, uma preocupação em profissionalizar a formação por meio da inserção e valorização da prática profissional e do CPD, seja por meio de discussões e elaboração de documentos internos, seja por meio do incentivo à formação promovendo diversas atividades, cursos e congressos.

7.2.2 As práticas profissionais do curso de educação física da UNESP/RC: os espaços do ECS e do PRP em questão

A licenciatura em EF funciona no campus desde 1984, e assume a formação para o ensino tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e Médio. O curso, o se insere como umas das licenciaturas que ao longo dos anos participam conjuntamente das discussões, ações e modificações curriculares ocasionadas no campus em relação à prática profissional no currículo formação docente.

Já no contexto das práticas profissionais, o espaço do ECS do curso de EF, além de caminhar em consonância com a concepção formativa do campus, tem assumido ao longo deste século características importantes vinculadas ao processo de profissionalização. Ananias (2016), em pesquisa de estudo de caso múltiplos, investigou a influência do movimento de profissionalização do ensino nas propostas de ECS em três casos específicos, sendo um deles a EF da UNESP/RC. A autora identificou que, embora existissem algumas lacunas, o curso de EF da UNESP/RC apresentava evidências significativas à profissionalização a ao modelo profissional de formação. Dentre estas evidências, destacavam-se a valorização do ambiente das práticas, impulsionada não só pela mudança nas diretrizes, mas principalmente a partir da concepção de formação adotada pelo curso ao longo dos anos.

Estas evidências também estão fortemente atreladas à concepção formativa dos professores que atuam neste espaço. O estudo de Ananias (2016, pg. 160-161) identificou que “os docentes responsáveis pelas disciplinas tratam o conhecimento sobre profissão e o profissionalismo como conceitos necessários à compreensão e constituição da identidade docente do futuro professor de Educação Física”. Esta constatação é evidenciada também em nossa entrevista com Sergio, professor e idealizador do projeto de ECS do curso, onde percebeu-se o quanto a concepção formativa de professores do curso contribuiu para implementar uma visão profissional de estágio.

(...) no início dos anos 2000, eu auxiliei na reformulação do currículo de educação física, aqui da Unesp? Eu presidia a...a comissão que fez essa, reestruturação, (...) Outra questão que foi importante nesse processo, eu percebia que, que o estágio, sendo visto como uma atividade, ele era desprovido de uma base de conhecimento (...) Então nesse contexto, eu entendi, que o estágio supervisionado (...) Esse estágio deveria ser provido de uma base de conhecimentos (...)

Quando nós...estruturamos o estágio supervisionado, ele foi estruturado em parceria com um colega, né? Chamado Atílio, que tinha atuado também como professor de didática, e juntos nós entendíamos, que a gente deveria ter uma proposta de estágio, que ela seguisse uma vertente profissional.

Uma coisa que é muito importante na minha trajetória, na UNESP, foi um grupo de professores que eu encontrei na UNESP, dos quais pelo menos dois, ou três, estudavam estágio. Quando você vai então, para um lugar onde você encontra professores que estudam o estágio, é diferente fazer pesquisa no campo do estágio, né? Mas estudavam? E eram esses professores que eram chamados muitas vezes para assumir papel de destaque na UNESP, em termos de... Reformulações, né? Pensar essa formação em sentido grande (...) Eu me localizei nesse grupo, né? E na época em que eu cheguei na UNESP, eu vou fazer o meu mestrado e o meu doutorado, tudo o que eu estudo, eu faço voltado para o campo da prática de ensino ou no campo do estágio. (SERGIO, ENTREVISTA)

Estas concepções se materializam nas propostas de estágio do curso, organizado em quatro disciplinas, todas elas como foco no conhecimento da profissão. (quadro 9)

Quadro 9. Fases do estágio e conteúdos propostos

ESTÁGIO 1	ESTÁGIO 2	ESTÁGIO 3	ESTÁGIO 4
- Legislação. - Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - Gestão do Ensino (Trabalho Pedagógico Coletivo, Conselhos da Escola, Reunião de Pais e Mestres, Reforço e recuperação escolar) e Gestão Pedagógica (Direção e Coordenação Pedagógica) - A observação de aulas, a entrevista e/ou o questionário, a fonte documental e o registro. - Estilos de Ensino, Domínios de Conhecimento e Avaliação. - O Estágio na Escola: Regimento do Estágio Supervisionado; Contrato; Concepção: Professor-Orientador, Professor-Colaborador (Supervisor da Escola), Equipe Pedagógica, Estagiário e Protocolo Profissional; Projeto de Ensino/Desenvolvimento do Estágio.	- Apresentação e Desenvolvimento do Projeto de Ensino/Estágio. - Estágio na Escola: Regimento do Estágio Supervisionado; Contrato; Concepção: Professor-Orientador, Professor-Colaborador (Supervisor da Escola), Equipe Pedagógica, Estagiário e Protocolo Profissional; Projeto de Ensino/Desenvolvimento do Estágio. - Gestão do Ensino e Gestão Pedagógica - Caso de Ensino - Portfólio Reflexivo - Parceria Intergeracional	- Projetos de Ensino/Estágio; Projeto de Gestão do Ensino/Projeto de Gestão Pedagógica - Estágio na Escola: Regimento do Estágio Supervisionado; Contrato; Concepção: Professor-Orientador, Professor-Colaborador (Supervisor da Escola), Equipe Pedagógica, Estagiário e Protocolo Profissional; Projeto de Ensino/Desenvolvimento do Estágio; Projeto de Gestão do Ensino/Projeto de Gestão Pedagógica. - Gestão do Ensino e Gestão Pedagógica - Caso de Ensino individual - Portfólio Reflexivo II - Tema Emergente - Projeto de Ensino: Avaliação da Proposta de Ensino	- Projetos de Ensino/Estágio; Projeto de Gestão do Ensino/Projeto de Gestão Pedagógica - Estágio na Escola: Regimento do Estágio Supervisionado; Contrato; Concepção: Professor-Orientador, Professor-Colaborador (Supervisor da Escola), Equipe Pedagógica, Estagiário e Protocolo Profissional; Projeto de Ensino/Desenvolvimento do Estágio; Projeto de Gestão do Ensino/Projeto de Gestão Pedagógica. - Gestão do Ensino e Gestão Pedagógica - Portfólio Reflexivo III - Diagnóstico de Ensino. - Diagnóstico de Gestão de Ensino/Gestão Pedagógica profissional.

Fonte: ementas das disciplinas de estágio

No caso da EF da UNESP/RC, as disciplinas de ECS são divididas entre dois professores, que embora possuam uma abordagem de ensino diferente, parecem caminhar junto ao ideal de formação profissional. Este é um fato interessante, pois denota que a formação de uma identidade profissional docente independe da teoria que embasa os processos reflexivos e de análise das práticas.

(...) muito que, tanto o Sérgio quanto o Ricardo, passaram na teoria no estágio, eu revi na residência, mas na residência o Sérgio trouxe mais autores, né? Que focavam em alguns temas, como professor reflexivo, formação profissional, formação continuada, é... formas de... se avaliar, formas de planejar... O Ricardo, por eu ter feito o estágio mais com ele, ele sempre martelou na parte de autoeficácia, né? Então... até eu pesquisei bastante sobre a autoeficácia, porque eu comecei a entender... um pouco mais e achar que bate com as coisas de ser um profissional... dessa parte. (BRUNA, entrevista)

No entanto, a ideia de um modelo profissional de ECS ainda parece estar atrelada apenas à concepção teórica dos professores e nas suas práticas formativas. Nas entrevistas com os residentes percebeu-se que no âmbito das práticas profissionais exercidas pelos estagiários na escola, o modelo profissional parece ser incipiente, e o estágio um espaço somente de ambientação profissional.

(...) o estágio, sem colocar ele em função do RP, mas colocando rs foi interessante pelo primeiro contato com a escola, a compreensão de alguns desafios existentes, como a falta de materiais ou espaços adequados... então, quando se deu o Residência, esse tipo de discussão já não era tão importante, outros assuntos, outros conhecimentos foram desenvolvidos. (ALINE, entrevista)

(...) eu acho que... principalmente a ambientação com a escola... porque como a gente tem que ir para mais de uma escola, a gente consegue... acabar vendo diferença de... postura, de atuação de professor, porque por exemplo... eu fui para uma escola que foi muito boa... muito bem... organizada, e uma escola que destoa muito no meu estágio 3, que tinha... ela...ela era bem largada assim né... Então... a... o diretor da escola, ele quase nunca tava presente... quem ficava responsável era um vice diretor, que também às vezes não tava presente. (WANEISSA, entrevista)

Assim, percebe-se que, no geral, no caso do ECS na licenciatura da EF da UNESP/RC,

(...) há algumas iniciativas de que vão na direção do reconhecimento da docência como profissão, mas que se encontram localizadas na proposta de Estágio, ainda no formato do discurso, mas que há um distanciamento grande para se atingir a almejada profissionalização das estruturas, reconhecimento da atividade docente como profissão, e vontade dos docentes do ensino superior em trabalhar colaborativamente para a formação de um profissional altamente qualificado e de elevado nível intelectual. Configura-se desta forma, uma proposta que se encaminha para as demandas da idade da profissão (TARDIF, 2013) e também do previsto na idade do profissional colegial (HARGREAVES, 2000). (ANANIAS, 2016, pg. 162-163)

No entanto, embora os residentes, após a experiência no PRP considerem o ECS como um processo apenas de ambientação, reconhecem também as contribuições destas experiências para exercer o conhecimento da realidade docente. Os residentes percebem as disciplinas de ECS como um espaço que ainda carece de maiores oportunidades de organização e estreitamento das relações entre alunos e professores, para trazer maiores possibilidades de práticas engajadas na construção do CPD e da profissionalização.

Assim, percebe-se que no espaço do ECS da UNESP, tanto as concepções existentes quanto o projeto desenvolvido no âmbito da universidade caminham para o desenvolvimento de uma identidade profissional docente. No entanto, este processo tem esbarrado em contingências organizacionais e culturais que ainda se estabelecem no âmbito das práticas na escola.

(...) eu acho que... por exemplo não sei se foi uma questão de... dos outros professores da escola, que me receberam, se era um despreparo meu, enfim... não sei explicar ao certo, mas para mim que o estágio era bem mecânico, né? Era chegar lá, dar aula, sair e morreu ali, se não tinha nenhuma perspectiva, nenhum... assim... horizontal da escola, como é o ambiente escolar... como um todo, né? (ALINE, entrevista)

Ou não sei, ocorreu alguma... falha nesse processo de ensino-aprendizagem, porque pareceu para mim, muito jogado, às vezes, de não ter uma organização com relação a... ao que a gente tava...fazendo mesmo no estágio, e... ficou... Um pouquinho meio estranho para mim mas... toda vez que tinha alguma dúvida, eu ia conversar tanto com o Sérgio quanto com o Ricardo, pra tentar melhorar essas... Essas... Essas lacunas que para mim ficava... é... com relação a tipo, a gente estudava certos documentos, na disciplina, e na aula, ali na universidade, mas depois na escola... o professor que ficava é... ajudando a gente, meio que falava pra gente jogar tudo pros ares e fazer o que a gente queria, então ficava meio assim (...) Eu nem sei se a última... Se professora que eu peguei no último estágio sabia meu nome. Porque assim, ela não queria muito saber da gente, não. Queria "dá aí qualquer coisa que eu vou estar aqui sentada", entendeu? Ficar sentada no meu celular. Então foi algo que eu não tive uma relação não. (BRUNA, entrevista)

Por outro lado, estas lacunas existentes entre o currículo prescrito e o currículo real do ECS do curso não é uma coisa apartada do conhecimento dos professores de estágio. Dessa forma, o projeto do PRP adentra neste contexto como um meio de se minimizar alguns destes problemas enfrentados no estágio. Sergio pontua que sua opção por entrar neste programa se deu pela oportunidade em aprofundar questões até então percebidas no campo do ECS.

(...) eu entendo que o estágio, tal como já acontece na escola, como uma experiência de ensino planejada e organizada, tá? Portanto ele tem limites. O residência, ele avança um pouco mais nesse processo, ao permitir, né? Uma

melhor otimização de recursos humanos, né? Assim como de apoio financeiro (...) que é a vantagem de você ter o PIBID e a residência? É que o professor da escola, ele passa a ter um pró-labore, os alunos ganham com um pró-labore, né? (...) Então, na residência... Eu também tentei utilizar algumas técnicas que eu tinha desenvolvido lá, na questão do PIBID, né? E também algumas técnicas que eu estava desenvolvendo no estágio, mas que no estágio não estavam tendo uma progressão tão grande, né? Porque eu não tinha o professor de escola junto (...) então para nós a residência, ela funcionou como uma espécie de aperfeiçoamento, digamos, de estágio ou aprofundamento do estágio, né? Por quê? Você poderia ter os alunos com mais tempo, não é verdade? Então ela serviu para que a gente se aprofundasse melhor alguns componentes do estágio, tanto é que a nossa residência, que nós propusemos, ela tinha como premissa a prática com um leque de formação, de tal forma que ela seria permeável tanto à escola como para a universidade. (SERGIO)

Desta forma o programa adentra no espaço formativo do curso de EF da UNESP/RC como uma espécie de aprofundamento do estágio, funcionando com uma mesma proposta formativa, utilizando-se dos mesmos dispositivos e referenciais adotados por Sérgio no desenvolvimnto do estágio. Dentro desta dinâmica, um fator importante que demarca esta implementação do PRP no curso, é o fato de os professores terem adotado uma postura crítica em relação ao papel do PRP. Ao possuírem uma definição clara do que é ECS e sua importância para a profissionalização docente, a condição para aderir ao projeto seria que o PRP não deveria substituir a carga horária de ECS em termos de créditos curriculares.

Então, eu entendia que a residência poderia trazer um plus a mais ao estágio, onde eles poderiam se desenvolver em parceria e não em substituição (...) quando eu faço uma substituição, eu poderia usar a carga horária da residência para o estágio, né? Então, no nosso caso isso não aconteceu. É uma questão muito importante, a residência na sua concepção, nessa primeira gestação dela, as pessoas não tinham clareza de como ela deveria funcionar, então ela estava um pouco solta, né? Onde se aceitava que o aluno pudesse fazer uma única intervenção. Olha só? Então você tinha ali os estágios? Um estágio de imersão, se tinha a questão do estágio de intervenção, né? O estágio pra você conhecer a escola, né? Então, assim, para quem faz isso e trabalha isso, é uma coisa redundante, uma coisa que não deve, porque você já fazia isso no campo do estágio. (SERGIO)

Assim, embora o edital de chamada do PRP (CAPES, 2018) permitisse a substituição da carga horária do ECS na obtenção de créditos curriculares, no caso da EF da UNESP/RC esta possibilidade não acontece, o que denota uma concepção clara do lugar que estes programas deveriam assumir na universidade.

A partir destas concepções, o PRP é iniciado no curso, tendo uma proposta parecida como o que já era desenvolvido no ECS, mas com o objetivo de trazer à

licenciatura práticas aprofundadas de orientação e supervisão, visando contribuir para um redimensionamento do campo de ECS.

7.3 O PRP da EF da UNESP/ RC: proposta pedagógica, organização, e dinâmica desenvolvida

O projeto teve como proposta “A prática como locus de formação inicial e continuada para a docência: novas modalidades de orientação e supervisão para o Estágio Supervisionado – Prática de Ensino em Educação Física” (UNESP, 2018). Visava trazer à licenciatura novas práticas de orientação, supervisão e de experiência no ensino, e para isso utilizou de pressupostos importantes ligados aos conceitos de professor reflexivo, reflexão crítica, professor como investigador de sua prática, trabalho colaborativo, profissão e profissionalidade, profissionalização, desenvolvimento pessoal (produzir a vida de professor), desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

O projeto tem início em fevereiro/2018 quando ocorreu as candidaturas na DREL e SMERC das escolas de Educação Básica interessadas, e posteriormente apresentada uma lista de escolas parceiras aprovadas, cabendo a universidade e a coordenação do Projeto a escolha da escola(s) e seleção dos professores preceptores. Em agosto de 2018, o projeto inicia de fato suas práticas, tendo a duração de 18 meses, começando em setembro de 2018 as reuniões, e terminando em janeiro de 2020 (2018-2020). O quadro 10 sintetiza o projeto do PRP no contexto investigado.

Quadro 10. Características do Projeto Residência pedagógica no caso investigado

PROPOSTA/ DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	CARACTERÍSTICAS
TEMA	A prática como locus de formação inicial e continuada para a docência: novas modalidades de orientação e supervisão para o Estágio Supervisionado – Prática de Ensino em Educação Física
OBJETIVOS	Desenvolver um trabalho construtivo-colaborativo envolvendo o preceptor, a escola, os residentes e a universidade, tendo prática como lugar de formação e espaço de desenvolvimento profissional
ORGANIZAÇÃO E PRÁTICAS	440 horas de participação dos residentes no programa em atividades individuais e coletivas, que incluíam: encontros semanais na universidade entre os residentes, professores preceptores e coordenador do projeto que visavam a discussão teórica, reflexões conjuntas, construção de planejamento e desenvolvimento de dispositivos reflexivos; ambientação e imersão do residente no contexto escolar; Incentivo mensal no formato de bolsa para os professores, coordenador e residentes
ESTRATÉGIAS	Leitura e discussão de textos; reflexões conjuntas sobre a prática profissional por meio de dispositivos como: caderno de campo, portfólio reflexivo individual e coletivo,

	checklist observacional, casos de ensino e semanários. Apresentação nos espaços coletivos dos projetos de ensino e portfólios.
AVALIAÇÃO	Avaliação mediante entrega do relatório final, constando O portfólio reflexivo individual, projetos de ensino desenvolvidos, reflexões sobre os casos de ensino abordados; checklists de análise das práticas desenvolvidos no decorrer do programa.

Fonte: dados da pesquisa

Com base no edital do PRP de 2018, verifica-se uma congruência entre a proposta da UNESP/RC com as orientações estabelecidas no edital (ver capítulo 6). No entanto, o projeto aprofunda elementos como a inserção de dispositivos reflexivos e a criação de um espaço formativo de socialização entre todos os participantes do projeto.

Quanto ao trabalho construtivo-colaborativo descrito no objetivo, esta proposta foi pensada e construída por Sérgio a partir de experiências anteriores no campo da pesquisa com professores. Nesta dinâmica investigativa, o trabalho colaborativo parte de uma proposição formativa a priori, cujo foco é "melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre a prática, críticas compartilhadas e mudanças apoiadas" (MIZUKAMI, 2003, p. 209). Nesse sentido, a comunidade trabalha em prol do seu próprio desenvolvimento, construindo em conjunto planejamentos, ações e estratégias de análise das práticas (CYRINO, 2016). Para Sergio esta dinâmica foi pensada a partir da ideia de construção do conhecimento docente em espaços coletivos de aprendizagem profissional.

(...) esse trabalho construtivo colaborativo que foi proposto aí, ele tanto era uma metodologia de pesquisa, se fosse pensar no coordenador, mas ele era também uma metodologia de trabalho didático, muito bom. Eu não precisaria usar... alguns rigores do campo da pesquisa, mas eu poderia usar a premissa mais importante do construtivo colaborativo, que você toma as decisões importantes..., toma todas as ideias em conjunto. Essa, porque, é isso que vai caracterizar, né? Uma... Um trabalho de intervenção, tá certo? Só que na pesquisa construtiva colaborativa, dessa metodologia, as escolas têm que aderir a este processo. Isso é uma condição importante. (SERGIO)

Assim, toda a organização e práticas desenvolvidas no programa foi pensada a partir desta ideia de construção colaborativa, denotando uma proposta de formação focada na dimensão coletiva do CPD, em que fosse possível construir uma identidade profissional com base na vivência, no analisar e partilhar das práticas.

A dinâmica construtivo-colaborativa foi dividida em três etapas: heteronomia; autonomia; e, mediação entre heteronomia e autonomia. A **Etapada Heteronomia**

teve como objetivos apresentar a proposta do PRP, as escolas de residencia, a formação de grupos de estudantes nas escolas; enquadrar os estudantes do PRP na proposta do residencia em suas etapas e dos projetos de ensino nas propostas de EF das escolas, assim como da fundamentação teórico-prática a ser desenvolvida; documentar as diferentes experiencias a partir de atas (breves relatórios sobre a reunião pedagógica feita pelo aluno), sistematização das experiencias (portfólio, quadros/mapas); (re)introduzir os estudantes no campo da discussão sobre a prática de ensino, reflexão na e sobre a prática, promovendo o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional.

Nesta fase o professor orientador trabalhou a fundamentação teórica e prática do projeto com os participantes, revisitando textos de leitura do ECS e introduzindo outros, tendo como temáticas (algumas propostas pelo professor orientador e outras pelos participantes): saberes docentes e formação profissional; pedagogia universitária; professor reflexivo; profissionalidade docente; observação e estudo do meio; o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio; planejamento de ensino; portfólio e caso de ensino; experiencia e saber de experiencia; desenvolvimento profissional. Paralelo a este trabalho ocorreu um processo de ambientação desses estudantes/residentes em três escolas de Educação Básica destinadas ao PRP, ocorrendo uma vez por semana a ida desses participantes para a ambientação na escola sob a orientação do professor de escola vinculado ao projeto. Escolas estas que já tinham recebido estudantes no ECS - EF da UNESP. Nesta fase inicia-se também os encontros pedagógicos semanais na universidade (duas horas). Nestas reuniões, ora o professor orientador prescrevia as atividades, ora o professor de escola/preceptor orientava a construção dos projetos de ensino, ora os estudantes eram protagonistas na exposição do texto ou atividades/questionamentos.

A **Etapla da Autonomia** teve como objetivo a implementação dos projetos de ensino. Nesta etapa buscou-se uma maior descentralização da figura do orientador, visando que os estudantes do grupo ganhassem voz e tomassem posições nas interações dentro da comunidade, dando ênfase a coresponsabilização. Para este fim foram formados grupos que sistematizavam as suas ideias de acordo com as atividades programadas (como semanário, autoavaliação, análise da prática, casos de ensino) que depois eram trabalhadas no grupo maior visando a sua finalização. As reuniões semanais na universidade foram organizadas em quatro eixos no mês: formação (textos/apresentação; portfólios/correção; caso de ensino/correção); projeto

de ensino (por escola – imersão; reunião por grupo e socialização); relato de experiência (RP); e, preparação de atividade/relatório parcial.

Nesta etapa houve maior interação entre os participantes onde os professores tiveram a liberdade junto com os alunos de desenvolverem materiais didático-pedagógicos como um check list de autoavaliação, um semanário para os apontamentos vinculados a semana na escola, pois foi um período destinado a imersão na escola – trabalho de intervenção pedagógica em grupos. No final desta etapa foi realizado um seminário de avaliação, momento em que se apresentou portfólios, semanários, questionamento sobre o projeto no sentido de se melhorar a comunicação entre o grupo e a necessidade constatada pelo grupo do orientador assumir um papel mais diretivo. Nesta etapa teve um avaliador externo acompanhando o seminário.

A **Etapa da mediação entre a heteronomia e a autonomia** teve como objetivo proporcionar uma verdadeira comunidade de educação física (CEF), onde os desencontros de comunicação foram minimizados, havendo maior interação entre os participantes. Manteve-se as atividades de formação (sistematização dos trabalhos em andamentos); projeto de ensino (por escola – análise final); relato de experiência; e, desenvolvimento de atividade/sistematização (apresentação de trabalhos em congressos; relatório final). Realizou-se também o II Congresso Nacional de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino – *“Novos desafios e possibilidades para o estágio curricular supervisionado na contemporaneidade”*, de 3 a 5/10/2019 na UNESP/Rio Claro com a cooperação de diferentes parceiros, incluindo os estudantes. O evento, enquanto laboratório sobre a prática de ensino proporcionou conferências, mesas-redondas, apresentação de comunicação e posters, sala de conversa para professores e estudantes e oficinas. Neste evento, os estudantes participaram apresentando os seus trabalhos, sendo da condição de observadores.

O quadro 11 apresenta uma síntese das estratégias e ações desenvolvidas em cada etapa formativa da dinâmica.

Quadro 11. Dinâmica construtivo-colaborativa na comunidade

ETAPAS DE FORMAÇÃO	ESTRATÉGIAS ADOTADAS
PRIMEIRO MOMENTO (agosto/2018 a janeiro/2019)	METODOLÓGICAS: atividades de leitura, escrita, reflexão crítica e registro; elaboração e desenvolvimento do projeto de ensino. COLABORATIVAS: elaboração de quadros e mapas conceituais; registro das experiências (início do portfólio reflexivo), reunião pedagógica, reflexão na e sobre a prática, discussões sobre a profissão docente e planejamentos coletivos.

SEGUNDO MOMENTO (fevereiro/2019 a julho/2019)	METODOLÓGICAS: discussão e partilha de responsabilidades entre preceptores e residentes na construção das atividades de planejamento e finalização do projeto de ensino; atividades de leitura, escrita, reflexão crítica e registro. COLABORATIVAS: construção e produção conjunta de dispositivos de análise das práticas, tais como checklists, portfólio, casos de ensino, semanário e relatório parcial; construção de trabalhos para congressos.
TERCEIRO MOMENTO (agosto/2019 a janeiro/2020)	METODOLÓGICAS: discussão mediada pelo orientador sobre os dispositivos produzidos, práticas realizadas e a percepção sobre a formação a partir do que foi vivenciado. Reuniões de apresentação dos relatórios finais e avaliação do projeto. COLABORATIVAS: apresentação conjunta do relatório final; apresentação de trabalhos em congressos; avaliação dos participantes (verbal e verbete) em relação ao projeto.

Fonte: projeto do PRP EF UNESP/RC

Enquanto que no Quadro 12 encontramos a operacionalização dos núcleos temáticos materializados no conjunto das atividades pedagógicas e profissionais por etapa.

Quadro 12. Atividades Pedagógicas e Profissionais por Etapa

RP		Etapas		
Atividades Pedagógicas e Profissionais		Heteronomia	Autonomia	Heteronomia-Autonomia
Organização da Residência Pedagógica				
(a) ambientação;		X		
(b) imersão;		X	X	
(c) intervenção.			X	X
Trabalho em Equipe:				
(a) encontro pedagógico semanal;		X	X	X
(b) comunidade de educação física: trabalho cooperativo; trabalho colaborativo por duplas/trios e grupo-escola;		X	X	X
(c) projeto de ensino;		X	X	X
(d) material didático-pedagógico.			X	
Atividades de Leitura, Escrita, Reflexão Crítica e Registro				
(a) textos, resumos, mapa conceitual/mental, seminários, relato de experiência (RE);		X	X	X
(b) forma de registro:				
	projeto de ensino	X	X	X
	portfólio	X		X
	caso de ensino		X	X
	semanário		X	X
	análise de(a) prática		X	X
	relatório parcial (RP) e final (RF)		X	X
Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional				
(a) produzir a vida de professor;		X	X	X
(b) a profissão docente;		X	X	X
(c) a escola.			X	X
Experiências de Ensino e Experiências Extra-Muro				
I CONESPE (2018/setembro): mapa;		X		

Seminário de Avaliação do Residência Pedagógica (2019/julho-agosto) – apresentação: projeto RP, projeto de ensino e portfólio. II CONESPE (2019/outubro): mapa e resumo/RE; Residência Pedagógica: Avaliação dos Participantes (verbal e verbete) – estudantes, professores e orientador .		X	
			X
Legenda: CONESP - Congresso Nacional de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino			

Fonte: projeto do PRP EF UNESP/RC

Estas etapas foram materializadas nas reuniões semanais, que aconteciam às quintas feiras à noite no instituto de Educação do campus, com duração de duas horas e reunia os 24 residentes, os três preceptores e o professor orientador. Este espaço era o principal no estabelecimento da dinâmica. NA fala de alguns participantes foi possível aprofundar melhor como aconteciam os encontros.

Além destes encontros, durante a semana cinco horas eram destinadas à imersão nas escolas e três horas para as atividades de estudos e produção de material didático-pedagógico. Ao final dos 18 meses cada estudante deveria ter cumprido uma carga horária mínima de 440h. No entanto durante o planejamento, as atividades na escola oscilaram de 300 a 320 horas, enquanto as outras atividades somaram 320 horas, excedendo a carga mínima obrigatória.

7.4 Percepção dos participantes em relação à dinâmica construtivo-colaborativa realizada

Os dados possibilitaram uma compreensão mais aprofundada da dinâmica realizada, sendo possível captar algumas percepções sobre o valor desta dinâmica dentro da proposta formativa estabelecida em comparação com o ECS.

Em relação às fases propostas, percebe-se que a dinâmica construtivo-colaborativa tinha como principal estratégia desenvolver a autonomia docente a partir da indução à processos de análise e reflexão entre residentes e preceptores sobre práticas profissionais. “E aí, a ideia era tornar os estudantes protagonistas, assim como os professores, daquele processo” (SERGIO, entrevista).

O Sérgio...tentava com o grupo construir esse projeto mesmo, então tinha o direcionamento, tinha a base e algumas ações era...discutido ali, era um bom tempo de tirar opinião dos próprios residentes, o que eles achavam, o que podia ser, davam opiniões, né? Qual a melhor estratégia...então tinha bastante essa parte de participação dos próprios residentes em... Pensar junto, criar estratégia, ver o que era melhor... Então, foi uma coisa forte realmente, essa parte de participação dos residentes em dar ideias, de sugerir (...) as orientações procurou... Na verdade incentivar realmente, instigar o residente a pensar, a propor aí, mudança pra ele, então... Muita coisa ficou

em... Aberto para eles pensarem aí em estratégias, até mesmo se pensar...(MAURÍCIO, entrevista)

No entanto, parece que isso foi traduzido muitas vezes pelos residentes como uma falta de diretividade, organização e intencionalidade dos encontros. A residente Bruna, percebida nas observações exploratórias da pesquisadora como uma residente de perfil bastante questionador relata tanto nos relatórios quanto na entrevista que a “falta de comunicação entre o grupo; falta de uma organização das reuniões e das atividades propostas” (BRUNA, relatório) acabou por atrapalhar um pouco a dinâmica. Além disso, o extenso grupo de residentes foi apontado não só na fala de Bruna, mas de todos os entrevistados, como um fator bastante problemático no desenrolar da dinâmica.

E a gente ficou numa bagunça, e aí tinha muita gente... Porque eu achei que... Vinte... eram 24 alunos, eu achei muito grande (...) Ficou... Uma bagunça, porque ninguém, no começo tava entendendo o que tava ocorrendo...Tinha algumas atividades que não faziam sentido, em alguns dias (...) E... Pelo que eu sentia assim, no grupo, a gente ficou muito perdido em alguns momentos, de não saber mesmo o que tá acontecendo, porque a gente estava indo naquelas reuniões, não tinha mais o que falar (...) É... É, essa parte da organização me pegou bastante, e eu fiquei, às vezes um pouco estressada, porque aí eu tentava ajudar o... O professor né? Porque ele pedia ajuda pra nós, às vezes, e aí a gente tentava ajudar, mas o próprio pessoal começou a ficar desmotivado... Isso... Isso eu consegui sentir bem assim, o pessoal começou a ficar desmotivado porque já tinha o estágio né? Obrigatório...aí entrou no projeto...achando que ia ser mais fácil, sinceramente, teve pessoas que acharam que ia ser moleza... e não entenderam o processo todo (BRUNA, Entrevista)

Em contrapartida, Lucas relata que conforme iam ocorrendo as experiências a questão da autonomia era mais assimilada pelos estudantes e tanto as discussões nas reuniões quanto a elaboração das atividades foram sendo mais bem conduzidas.

(...) o projeto, e como eu até falei no meu TCC, apesar de um pouco conturbado, o começo, né? porque... o projeto tinha a intenção, era... tornar... os residentes autônomos, né? Então, dava bastante liberdade para gente e bastante protagonismo assim, no projeto, a gente tinha que construir mesmo o projeto. E eu acho que isso no começo foi um pouquinho difícil, para a gente, conseguir fazer, para a gente conseguir... tomar as rédeas mesmo do projeto e organizar o projeto direitinho, mas do meio para o final, eu acho que ficou bem legal. (LUCAS, entrevista)

Já na percepção dos professores preceptores e orientador, a questão da autonomia e desorganização também foi evidenciada, mas que ocorreu devido ao fato de que os estudantes não estavam acostumados com autonomia e sim diretividade no processo formativo. Amélia, diz ter identificado a intenção do professor Sergio e

achou interessante, mas devido a imaturidade dos residentes, o processo ficou dificultoso, gerando conflitos entre os residentes, que questionavam em alguns momentos a forma com que o professor Sérgio mediava os encontros.

E aí eu gostei muito da liberdade como o Sérgio conduziu, os nossos encontros, e gostei muito da liberdade que ele deu pros residentes, né? Em si, assim, na forma da autogestão, porque eu acredito nisso. É complicado porque a gente tem uma formação inteira aí, na educação básica, de... Recepção, né? Da gente receber, receber, receber, e a gente não tem muitos espaços da gente propor (...)Eles tinham autonomia pra propor e organizar as coisas, e eu entendo que isso foi proposital. Mas eles estavam ainda querendo que tipo, eles chegassem lá, e o professor dirigisse, porque é muito mais fácil, né? A gente cumprir uma ordem, uma atividade, do que a gente... É... Colocar a mão na massa e assumir a responsabilidade pra nós. Então eu achei muito bacana isso, sabe? Do programa. Embora eles não... Não tinham maturidade suficiente pra poder perceber isso, mas eu acho que agora muitos já estão na sala de aula, acho que agora eles vão captar, né? (AMÉLIA, entrevista)

Já o professor Sergio é ciente desta avaliação e acredita ser bastante natural, devido a falta de uma cultura profissional neste âmbito, o que leva aos estudantes a querer sempre a diretividade do processo formativo.

Em julho ou no começo de agosto, e houve muita reclamação, dizendo que as coisas estavam um pouco fragmentadas. Faltava comunicação, faltava isso, faltava aquilo... então, houve uma série de reclamações, né? E elas são naturais, eu acho, eu vejo dessa forma, né? Mas era porque você dava essa autonomia maior. Eu estava nas reuniões, eu ajudava mas a ideia é que eles também se tornassem protagonistas, né? a pessoa que eu trouxe como avaliador externo, falou “Nossa, mas aqui eles falam assim, tudo? Se fosse na outra universidade já tinha levado um cala boca”; eu falei... “Não, mas se você quer formar pessoas que sejam autônomas e independentes, você tem que permitir que ela se expresse, tá percebendo?” (SERGIO, entrevista)

Contudo, no geral, a dinâmica realizada foi percebida pelos participantes como uma experiência de grande valoração profissional. Um ponto interessante nessa valorização é o fato de que a avaliação deste processo tendeu a ser mais significativa para residentes que estão atualmente exercendo a docência na escola. Aline e Lavínia, hoje atuando na licenciatura, relatam na entrevista o quanto a dinâmica construtivo- colaborativa foi fundamental à sua inserção e entendimentos sobre o ser docente. Isso demonstra que a dinâmica desenvolvida no programa deixou marcas positivas na construção da identidade profissional destas ex residentes, denotando um processo de indução profissional positivo.

(...) olha... com certeza, se eu não tivesse feito o residência, eu já teria desistido... da profissão, acho que na primeira semana de aulas (risos). É... foi com residência que eu tive uma noção clara do que... Não... obviamente, clara e sair pronta pra ser professora, mas com uma noção... realista da... realidade escolar, de como seria as primeiras semanas, do processo de adaptação das crianças... Então eu já fui com essa mentalidade de tipo... não vou chegar lá e dar aula e vai sair tudo certo..., entendeu? Então, me colocou numa posição mais realista, mais tranquila, acho que fui muito mais preparada para a profissão, com a experiência do residência, do que se eu não tivesse feito. Se eu não tivesse feito com certeza, eu teria desistido nas primeiras semanas (risos). (ALINE, entrevista)

(...) o residência... Acho que para mim, foi muito rico, assim... O que eu acho significativo? Para mim tudo valeu muito, planejamento, troca, o pessoal que trabalhou comigo, até por ser muito maçante o horário, que a gente tinha que cumprir muito horário, eu ainda gostava, porque... querendo ou não, a nossa carga horária como professor não era muito diferente daquilo, então (risos) você sai, trabalha o dia inteiro, tem de perceber aquilo, aquilo, mas, você só consegue entender depois que você sai... (LAVÍNIA, entrevista)

Já em termos comparativos entre as disciplinas de ECS e o PRP, foi possível perceber muitas diferenças entre estes dois espaços, caracterizando o PRP como uma vivência profissional mais aprofundada e significativa. Todos os participantes, conseguiram atribuir diferenças, limites e contribuições destes espaços. Contudo, o que ficou claro nas entrevistas é o fato do PRP ser visto por todos como um aprofundamento do estágio. Muitos relatam que este aprofundamento só foi possível diante das condições que o programa possibilitou, com ênfase principalmente na relação proporcionada, com a maior participação dos preceptores nas discussões e feedbacks das práticas, coisas que eram impossíveis no estágio.

Nesse sentido, um ponto importante é o convívio mais aproximado com os professores preceptores. Uma vez que as experiências prévias tenham sido totalmente na contramão dessa realidade, em que o contato com os professores se baseava apenas no momento do estágio em si, o Programa Residência Pedagógica contribui para atrelar a teoria e a prática do professor que o residente observa nos momentos de reflexão que o Programa proporciona fora do ambiente escolar. (ANDRESSA, entrevista)

Então foi uma transição assim... da gente entender mesmo, o que era o programa, só que foi muito além do que eu imaginava, porque essa parte de documentação, essa parte de intervenção mesmo, tipo o que é prática real, que às vezes o estágio não consegue, porque é muita coisa pra ensinar pra gente, né? Foi incrível assim para mim, porque virou uma chave na minha cabeça, não era isso, também não é o fim do mundo, que às vezes você entra em escolas, com algum estágio, alguns professores não dão abertura, então isso era muito complicado pra gente, então os professores preceptores sempre se preocupavam em deixar a gente à frente, como é ser realmente professor, sem ninguém estar, né? Tipo, te colocando em uma (risos) redoma de vidro e tals. Então... foi muito bom sim, em todos esses ensinamentos, tanto práticos, de estratégias, como em toda documentação, que eu acho que é o mais difícil da gente ver em estágio, que a gente acaba não tendo. (LAVÍNIA, entrevista)

(...) agora na posição de preceptora, eu entendo que ele avança nessa relação, né, da escola com universidade e nessas orientações porque assim, os meus professores estagiários, é, e eu tive alguns que realmente estavam ali e me deram suporte e a gente conversou, mas assim a grande maioria né, a gente estava ali e eles estavam tipo ia fazer outra coisa, ia preparar a aula, ia tomar café, né, deixando a gente ali sozinho. Então eu não penso que eles tinham essa consciência da importância deles nesse processo formativo. Acho que muitas das posturas era mesmo de emprestar a sua aula né, de ceder a sua aula para você fazer as atividades. Aí o que diferencia do residência não, é que por ter toda essa aproximação, esses contatos diretos, a gente realmente tem que estar junto ali né, em todas as etapas, em todos os processos. Eu entendo que no estágio também isso precisaria ter, mas por conta dessas dificuldades de aproximação e tal não é possível né. (AMÉLIA, entrevista)

Outro fator que chama atenção é que embora os residentes relatem que o estágio proporcionou a leitura de textos e o PRP tenha sido similar na questão de elaboração dos dispositivos, a racionalidade reflexiva só foi entendida e exercida de fato durante o PRP. Nesse sentido, os residentes atrelam ao ECS somente a possibilidade de conhecer o espaço da prática e implementar alguns conhecimentos como o planejamento e metodologias. A competência reflexiva só foi possibilitada pelo PRP, a partir da teoria implementada e o sentido coletivo dado durante as ações do projeto.

Então, às vezes eles davam muito esse “Lembra, aquela dificuldade, tals e tals” (risos), acho que isso foi muito significativo assim, de os textos que a gente trabalhava no residência, eles lembrarem isso, enquanto a gente estava em aula, que aí a gente conseguia fazer, porque não é tão automático assim, né? Quando você está na prática é tudo muito “Meu Deus, e agora?(risos) E o próximo?”. Então, pensar e dar aula, era muito difícil para mim, então às vezes eu só pensava depois que acontecia algo... E aí eles ficavam sempre, eu falei “Gente, me lembra”, porque às vezes é difícil para mim essa associação, depois de um tempo de residência, eu acabei começando a ficar mais reflexiva e começar a associar esses conteúdos, e acho que... Foi mais significativo para mim, assim, entender, porque eu me sentia mais confortável como professora, sabe? (LAVÍNIA, entrevista)

Assim, percebe-se que o grande diferencial para tornar o PRP significativo aos participantes se deu mediante um aprofundamento das relações entre professores e futuros professores, que possibilitou realizar significativas trocas de experiências e uma melhor articulação teórico-prática dos residentes. Este aprofundamento foi possibilitado a partir de elementos como:

(a) A concepção formativa presente nos espaços de prática profissional do curso, que possibilitou ao longo do estágio uma certa familiaridade dos graduandos

com processos de análise, discussão sobre o ser e agir profissional, formando uma certa disposição crítica e reflexiva dos estudantes em relação ao campo de trabalho; pois desta forma, o PRP não necessariamente inicia do zero, mas a partir de elementos já construídos no ECS;

(b) A dinâmica construtivo colaborativa, que gerou trocas, debates, atividades conjuntas, provocando uma relação intergeracional fundamental ao processo de construção da identidade profissional dos residentes e preceptores, contribuindo para um aprofundamento das práticas e do que é o ser e agir profissional;

(c) Uma maior aproximação da escola com a universidade, a partir do convênio estabelecido a priori, e a inserção dos professores da escola atuando na formação dos estudantes da graduação. Fato este enfatizado por muitos que só foi possível diante da remuneração dada a este trabalho.

(d) O fato de inserir professores preceptores engajados com a formação dos estudantes e compromissados com a dinâmica proposta. Este fator foi preponderante visto que muitos residentes relataram não ter tido uma efetiva aproximação com os professores da escola durante o ECS, devido a falta de interesse. Por outro lado, os preceptores também relatam que este engajamento, muitas vezes, só foi possível por conta de uma motivação profissional, por meio da valorização inclusive financeira do seu trabalho junto aos professores em formação.

7.5 Algumas conclusões sobre a prática de ECS e PRP no contexto investigado

As fontes documentais em conjunto com os relatos dos participantes possibilitaram descrever e captar algumas percepções importantes sobre a dinâmica desenvolvida no PRP, como também possibilitou realizar um contraponto com o ECS. Em termos de concepção formativa, é evidente que o espaço da UNESP/RC é diferenciado quando se trata da valorização da prática profissional nos espaços formativos das licenciaturas. No entanto percebe-se que no ECS a proposta de um modelo profissional ainda esbarra em contingências institucionais e da cultura docente que impedem o aprofundamento da proposta de estágio, tornando esta prática, um momento muito mais de ambientação do que imersão profissional. Esta problemática, torna a prática apenas espaço de experiências pontuais e não de vivência (MINAYO, 2012), fato este que não diferencia de outras realidades.

Todavia, a concepção profissional de docência, as estratégias utilizadas para se estabelecer a unidade teoria e prática, e as tentativas dos professores em estabelecer um modelo profissional no campo do ECS torna este espaço ainda diferenciado de outros ambientes formativos, pois estes elementos parecem já estar consolidados na cultura formativa do curso. Desta maneira, o PRP se apresenta no curso como um algo a mais, como uma possibilidade de se aprofundar dinâmicas, que apesar de se apresentarem no projeto de estágio, não era possível de serem realizadas.

Quanto o valor da dinâmica realizada no PRP, os residentes demonstram que a compreensão e valorização das ações foram acontecendo de forma gradual, conforme iam se adquirindo uma certa maturidade profissional. Este fato demonstra que embora existisse na dinâmica a intenção de desenvolver a autonomia docente, esta capacidade só é de fato exercida a partir de uma mudança na racionalidade dos sujeitos envolvidos (TARDIF, 2014). Denota também que apesar da proposição de dispositivos, estes só são de fato reflexivos quando se tem uma certa disposição crítica e reflexiva.

Porém, tendo em vista que a formação inicial não é um fim e sim uma espécie de start no processo de desenvolvimento do CPD, considera-se que o PRP parece ter cumprido bem o papel de proporcionar “uma mudança de chave” nos residentes, que passaram de uma visão procedimental do ensino, a tornar-se professores reflexivos. Esta virada de chave parece ter sido ainda mais nítida para aqueles residentes que hoje atuam na escola, do que para aqueles que somente tiveram a vivência do PRP.

Sendo assim, procuraremos nos próximos capítulos aprofundar ainda mais as práticas ocorridas no PRP, na tentativa de compreender à fundo como o CPD se constituiu neste processo de virada de chave e quais ações contribuíram para isso.

CAPÍTULO VIII - O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS RESIDENTES NO SEIO DAS PRÁTICAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA¹⁵

8.1 Introdução

Nos capítulos teóricos vimos que a aquisição do CPD envolve não apenas a reflexividade individual dos componentes da base de conhecimentos (SCHON, 1992), mas também a reflexividade coletiva (TARDIF; NÚÑEZ-MOSCOSO, 2018), pela via da mobilização de saberes (TARDIF, 2014) e das práticas colaborativas no seio de comunidades, tais como “comunidade profissional” (NÓVOA, 2017) “comunidades de prática” (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; BATISTA, 2020), “comunidades investigativas” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) ou “comunidades de aprendizagem” (CORAZZA *et. al.*, 2017).

A incorporação de espaços coletivos profissionais emerge assim como um forte propulsor do desenvolvimento do CPD e da formação docente (NÓVOA, 2017; ZEICHNER, 2010; SHULMAN, SHULMAN, 2004). Estes espaços são revestidos de uma “cultura profissional” que identifica, partilha, valoriza e insere os diferentes conhecimentos, vivências, culturas e sujeitos que compõem este universo, em prol da formação para uma profissão (NÓVOA, 2019; 2017; TARDIF, 2014).

No entanto, no contexto da formação inicial em Educação Física (EF), a introdução de espaços coletivos e comunitários tem sido apontada como um processo ainda escasso. A cultura formativa parece não ter ultrapassado a ótica técnica e aplicacionista, dificultando a inserção do CPD e de práticas inovadoras capazes de inserir de forma significativa o futuro professor no espaço de trabalho (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

Corroborando a este quadro teórico, no capítulo anterior vimos que a dinâmica construtivo-colaborativa realizada no seio das práticas do PRP foi percebida como algo positivo na percepção dos residentes e preceptores. Esta valorização se deu principalmente pelas reflexões proporcionadas, diálogos e interações entre os envolvidos durante toda a fase do projeto. Buscando aprofundar estas questões, estes próximos capítulos empíricos tem como foco aprofundar a compreensão do CPD no

¹⁵ O capítulo 8 e 9 possuem dados que foram publicados no artigo ‘Desenvolvimento do conhecimento profissional docente no seio de práticas colaborativas: um estudo no contexto de um programa de formação de professores’, publicado na revista Movimento, p. e28068-e28068, 2022. O artigo foi produzido, a partir de resultados iniciais, encontrados na primeira fase de análise dos documentos pessoais.

seio da dinâmica construtivo-colaborativa, a partir da identificação e análise sobre como e em que medida ocorreu a construção do CPD neste espaço formativo.

Descrever, articular e documentar o CPD é uma tarefa complexa, não linear e difícil pela natureza problemática da sua identificação na prática e pelo fato de a vida profissional da maioria dos professores não incluir, de forma sistemática, tempos de conexão com avanços na base de conhecimento da sua própria profissão (LOUGHRAN; MITCHELL; MITCHELL, 2003). Mas, independentemente destes constrangimentos, é aceito que a construção do CPD ocorre como resultado de múltiplas influências, desde as experiências prévias à formação inicial, à própria formação inicial até às do exercício profissional (BATISTA; GRAÇA, 2021).

Assim, este capítulo aborda o tema *'A base de conhecimentos e a construção do CPD'* (ver capítulo 2), buscando compreender o objetivo E da pesquisa: *identificar e analisar a construção do CPD no seio da comunidade do PRP*. Para tal, se dividirá em dois momentos: O primeiro, se destina a apresentar os principais resultados do eixo, se dividindo em dois subtemas que emergiram dos dados: *'base de conhecimentos'* e *'fontes de aquisição do CPD'*.

No que concerne ao conhecimento de base para o ensino, Shulman (1987), em sua proposta original, sistematiza-o em dois grandes setores: (1) conhecimentos gerais, que englobam o conhecimento dos estudantes e das suas características, do contexto educacional, dos fins, propósitos e valores e o pedagógico geral; (2) os conhecimentos relacionados com a matéria, que abarcam o conhecimento do currículo, do conteúdo e pedagógico do conteúdo (amálgama de conteúdo e pedagogia exclusivo dos professores). Esta panóplia alargada, mas não finita, de conhecimentos materializa-se na prática docente revestida de roupagens distintas em função das situações concretas de ensino. Alicerçando esta base estão as diferentes fontes de aprendizagem dos conhecimentos. Estas fontes podem ser diversas, desde experiências pregressas, passando pela formação acadêmica formal até chegar à vivência profissional (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2014).

Por último apresenta-se uma articulação dos resultados com o nosso quadro teórico a fim de refletir e compreender quais elementos foram significados dentro do processo de construção do CPD dos residentes.

8.2 Os conhecimentos desenvolvidos pelos residentes

As narrativas presentes nos documentos evidenciaram que ao longo do PRP, os residentes mobilizaram diferentes tipos de conhecimentos, tais como conhecimento do conteúdo, dos alunos, do contexto e pedagógico geral (planejamento, currículo, gestão da aula, educacionais e metodológicos). No entanto, o conhecimento dos alunos e do contexto se destacam como principais necessidades dos residentes durante sua imersão nas aulas.

Em relação aos grupos, o projeto dessa escola em específico, estive desde o começo de sua elaboração. Pensar nos alunos, temas que precisariam aprender tomando como base o caderno do estado de São Paulo e métodos específicos de cada residente para explicar os conteúdos. Após os planos de aula, vimos como avaliar os alunos em relação ao conteúdo teórico e prático (LAVÍNIA, relatório)

Também buscamos trazer para o ensino médio atividades mais inovadoras e que fogem do tradicional, utilizando das tecnologias para trazer e prender a atenção dos alunos na aula. (LEANDRO, portfólio)

Todavia, percebe-se que estes conhecimentos foram mobilizados diante de uma constante preocupação em conseguir motivar o aluno para aula, como também diante da necessidade em conhecer as características dos alunos e contexto, a fim de se obter uma melhor e mais significativa intervenção pedagógica. Sendo assim, percebe-se que a base e conhecimentos foi sendo ativada mediante a necessidade de desenvolver capacidades próprias do agir profissional, característico do conhecimento pedagógico do conteúdo. Na tentativa de resolução de conflitos em aula, os residentes denotam a necessidade de desenvolver conhecimentos sobre os alunos e a escola e como articulá-los às diferentes situações de ensino.

Aline relatou que ao desenvolver o projeto de ensino com a sua dupla no primeiro semestre enfrentaram “diversos desafios, muitos deles relacionados ao conteúdo, à sua adaptabilidade ao contexto e o tempo para o explorarmos”, e que, “portanto, foi necessário o aprofundamento nos conceitos da área de organização de eventos esportivos, compreender as necessidades e potencialidades dos alunos e se articular para uma melhor estruturação das atividades”.

Desta forma, percebe-se que a mobilização da base de conhecimentos surge fortemente ligada à necessidade de aprender a adaptar o conteúdo à realidade vivenciada. Nos relatórios finais foi possível perceber que passados 18 meses de vivências, os residentes perceberam que tinham mais capacidade para ensinar não só ao nível dos conteúdos, mas também para articular o ensino à realidade e ao

contexto dos alunos, bem como mais autonomia no ensino. “O planejamento e a condução das aulas se mostraram mais fáceis que no primeiro semestre” (ALINE, relatório).

Hoje possuo maior capacidade de ensinar e entender tarefas e desafios cotidianos de um docente, além disso, saber lidar com algumas situações de forma madura e consciente baseada na vivência e na literatura, me ajudou a modificar minhas atitudes como professora (LAVÍNIA, relatório).

Os excertos deixam claro que as experiências vivenciadas pelos residentes lhes permitiram mobilizar e ressignificar conhecimentos, gerando oportunidades de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, minimizando tensões entre a formação e a profissão. Passados dois anos da experiência no programa, esta base de conhecimentos manifestada nos documentos parece ter se enraizado nos residentes, pois durante a entrevista, eles evidenciaram bastante estes mesmos conhecimentos, sempre enfatizando a importância de conhecer o aluno como requisito fundamental à docência.

E então eu acho que o primeiro, a primeira coisa é ouvir o aluno. Porque acima do... ele tá acima de tudo, ele é a pessoa com quem a gente está fazendo essa relação. Então, por mais que tenha um conteúdo, tenha um documento que norteia seu trabalho, tenha n textos teóricos... Ele é a pessoa que tá lá para você passar a mensagem que você quer, e você tem que conhecer ele. Então acho que a primeira coisa, acima de tudo. Que eu fiz diferente e depois fui aprendendo. É... a questão do planejamento, muito importante. Você se planejar mesmo que possa ter modificações, tem que haver uma base para você se orientar e não ir perdido, que eu acho que os alunos, eles percebem muito quando o professor tá ou não preparado para dar aquele conteúdo. (WANESSA, entrevista)

Mas eu senti que quando a gente entrou na sala de aula, a parte humana pega muito. Então, você entender o aluno, você sabe o que está acontecendo. Porque você dá o movimento em si é muito fácil né, mas a parte humana que pega mais, assim. Principalmente eu, trabalho com o ensino infantil, entender o que está acontecendo, então nem sempre é só o fazer por fazer, né? Então a parte histórica, é... psicológica. Isso fez muita diferença quando eu entrei com a base que eu tive na Unesp e todas as reflexões que a gente fazia, né? (LAVÍNIA, entrevista)

Um ponto interessante na fala de Wanessa é o fato dela estar articulada unicamente às experiências na graduação e na vivência do PRP, já que ela ainda não atua como docente na escola. Isso também aconteceu com Leandro e Bruna, o que demonstra uma assimilação e enraizamento de uma base de conhecimentos para o ensino, que se manifestou no PRP para além do conhecimento técnico e de conteúdo, mas que parte do conhecimento dos alunos e do contexto.

Aliada à mobilização da base, os dados também revelaram a necessidade e o desenvolvimento de capacidades fortemente vinculadas à análise e compreensão do

que é o ensino e sobre como tornar-se professor. A reflexão, comunicação e argumentação surgem como elementos potencializadores à construção do CPD dos residentes durante o processo formativo, percebidas como fundamentais à sua evolução como professores.

Anteriormente eu não era capaz de me analisar e observar as mudanças que eu havia sofrido. Acredito que isso se deu devido a uma maior capacidade de "praticar" reflexões em torno da profissão e de si. Consequentemente, experimentando o "olhar clínico" (ALINE, portfólio).

O saber da comunicação, onde através da prática vamos nos adaptando e nos moldando a medida de que com qual faixa etária estamos lidando e de que forma podemos abordar determinado conteúdo, outro exemplo é a forma de como devo me portar perante os alunos e qualquer outra pessoa dentro da escola [...] (LEANDRO, portfólio).

(...) eu acho que a parte de comunicação tem que ser boa, de todas as partes tem que ter uma comunicação boa com os alunos, com os pais, com a equipe gestora, com a equipe de profissionais dentro da escola, que não é só os professores e sim todos os funcionários da escola, para ocorrer esse espírito de comunidade na escola e de entender a realidade que você está inserido naquela escola. (BRUNA, entrevista)

Estas capacidades sobressaem nos dados a partir da percepção de que “Mais do que experiência em sala de aula, foi adquirido conhecimento do processo educativo e não somente o como ensinar, mas também o porquê e de que forma realizar isso” (WANEISSA, relatório). Estes elementos parecem ter sido o cerne da aprendizagem desenvolvida na comunidade, pois nas entrevistas o conceito professor reflexivo aparece como tema que mais foi evidenciado nas narrativas quando se trata de construção do CPD. Os residentes demonstram nas falas possuírem hoje um olhar mais apurado e reflexivo sobre o ensino. Mesmo aqueles que ainda não atuam na escola, como o caso da Bruna, manifestam que esta capacidade é levada para outros ramos da profissão, pois continuam a atuar com crianças, mas agora no bacharelado. Isso nos possibilita também pensar na Educação Física, enquanto área de conhecimento, quando se trata da discussão sobre as especificidades do ensino no bacharelado e licenciatura.

Eu acho que... para mim o principal foco... assim, era... a questão do professor reflexivo, crítico, né? Assim, pensando em conhecimento... essas questões do professor reflexivo, foram muito importantes e muito marcantes para mim. (ALINE, entrevista)

Sempre um profissional reflexivo, é isso que eu tinha, sabe? De tipo, a prática, você volta, como você pode mudar, como você pode melhorar. Então isso ficou muito nítido assim para mim (... Foi muito bom, as reflexões que a gente tinha com o professor, com o Sérgio, de que essa... essa parte ativa mesmo, nas aulas... (LAVÍNIA, entrevista)

Eu acho que eu peguei mais o ponto da profissionalização, de ser um professor reflexivo. Que a gente pegou bastante a parte da teoria falando disso, sobre o professor reflexivo, como trabalhar o que a gente já fez, mas para redesignação a nossa própria prática e essa parte eu consegui colocar em prática mesmo, o que a gente teve na teoria. Eu consegui colocar na minha vida profissional e por enquanto está dando bem certo essa redesignação, essa reflexão toda em cada parte do processo de planejar uma aula, de executar uma aula, de avaliar essa aula mesmo que a avaliação é ainda meio assim para mim, mas de entender essa parte e refletir sobre isso, como eu posso vir a melhorar, o que eu posso fazer de diferente para certa faixa etária, porque às vezes. (BRUNA, entrevista)

Os dados, tanto dos documentos quanto das entrevistas, possibilitaram também perceber que a articulação do conteúdo com a realidade vivenciada, e a capacidade reflexiva e comunicativa ocorreu de forma processual no PRP, conforme iam ocorrendo as interações e reflexões coletivas sobre as práticas. Ficou claro que a construção e mobilização da base de conhecimentos para o ensino foi evoluindo a partir dos desafios encontrados e da reflexão entre os pares da comunidade.

A parte de conteúdo, assim, né? Da parte social, da parte técnica e tudo mais, é a base assim, ensina pra aí você, a partir dessa base, que a gente acumula, aí você indo, realmente colocando na prática. E daí que entra de novo aquela parte que eu falei, dessa reflexão, que às vezes, a gente aprende, a gente sabe, só que a gente não... Não reflete que a gente está usando aquele conteúdo, sabe? A gente só está reproduzindo ali, às vezes reproduzindo aquele conteúdo que a gente aprendeu, mas a gente não percebe. Daí com a reflexão, por exemplo, do residência... Isso ajuda você a conectar as coisas, a ver "Ah, aquilo que eu aprendi, eu estou fazendo nessa aula aqui, por causa disso...". Então acho que essa conexão... É bem legal assim, e abre bastante a cabeça. (LEANDRO, entrevista)

Percebe-se na fala de Leandro que a evolução no agir profissional esteve fortemente atrelada à capacidade reflexiva e comunicativa dos residentes. No decorrer das vivências, as dificuldades decorrentes da inexperiência em contexto escolar foram sendo minimizadas e uma certa racionalidade crítica, reflexiva e comunicativa foi sendo desenvolvida. E pelo que foi demonstrado nas entrevistas esta racionalidade parece ter se enraizado nos residentes, dando origem a uma identidade profissional.

Semelhantemente ao primeiro semestre, muitos desafios (re)surgiram. A insegurança, a comunicação, o controle da sala e a segurança dos alunos durante as atividades ainda se mostraram desafiadores, porém acredito que muito avancei nessas questões. A partir desses avanços, foi favorecido o surgimento de outros desafios e reflexões (ALINE, portfólio).

Acho que esses foram os principais, porque é algo que eu não fazia, eu não explorava isso. E depois que eu comecei a fazer minhas aulas deslancharam muito, de refletir sobre a ação que eu tive para pensar numa alternativa diferente para melhorar para a próxima aula. (WANESSA, entrevista)

(...) eu acho que era, o mais principal assim, foi a questão do professor reflexivo, né? Que reflete sobre a prática, e eu acho que o principal

conhecimento assim, foi... a postura, né? A principal postura foi a de mudança, assim né? Que você tem que está sempre em mudança, o professor não pode estacionar no estar... confortável com o conhecimento que já tem, né? Tem que estar sempre buscando mais, e é isso que eu acho que a reflexão, que foi o ponto principal da residência, propõe pro professor, né? Sempre refletindo e buscando novas estratégias, novos conhecimentos. (LUCAS, entrevista)

Durante o processo de construção desta racionalidade, os residentes parecem também ter desenvolvido um certo saber situado, a partir das diversas oportunidades que tiveram de tomadas de decisão sobre situações-problema que fugiam do planejado. Parece que a imersão, ao possibilitar diversos momentos de prática e orientação, oportunizou retornos a práticas passadas e a retomada de ações visando novas práticas significativas.

(...) às vezes acontecia, caso de um aluno ser bullyado, de falar que menina não deveria jogar futebol... então são situações que a gente parava e fazia... "Mas por que você acha isso?" Vamos sentar aqui, vamos conversar, vamos refletir sobre isso que acabou de acontecer, pra que usasse daquela situação... pra falar "Ô, tá vendo como é importante, a gente entender isso...". Não dessa forma, mas tentar abordar dessa forma, com... a realidade do que acontecia em sala de aula, pra que eu pudesse passar o conteúdo. (WANEISSA, entrevista)

E aí em uma dessas aulas de futebol, que deu ruim, a que a galera ficou brincando lá, tal. Ele falou assim ah, você pode trazer curiosidades sobre o esporte, coisas que realmente impactem os alunos para que eles falem... "nossa, caramba!" e se envolvam mais com a disciplina. E aí eu lembro até hoje que eu falei que a origem do futebol de várzea, quando não tinha a bola e tudo mais, a galera jogava com cabeças humanas. Então o pessoal ficava "nossa! imagina jogar a cabeça do não sei quem" e começaram a se envolver sabe? Então ficou um clima muito mais agradável. E realmente trazer essa curiosidade um pouco mais fora do conteúdo que não interferia tanto no conteúdo em si, na disciplina, mas era algo que eu trouxe e realmente deu muito certo pra prender os alunos nessa ideia no futebol que é algo que não é todo mundo que gosta também. (BRUNA, entrevista)

E aí, eu acho que... um dos momentos marcantes foi... nessa percepção, assim, de entender que eu conseguia fazer um bom trabalho... a nível de planejamento, e na hora de executar talvez... eu poderia ser... um pouco menos... Perfeccionista, vamos dizer assim, e poder... trabalhar com o que eu já tinha assim... (ALINE, entrevista)

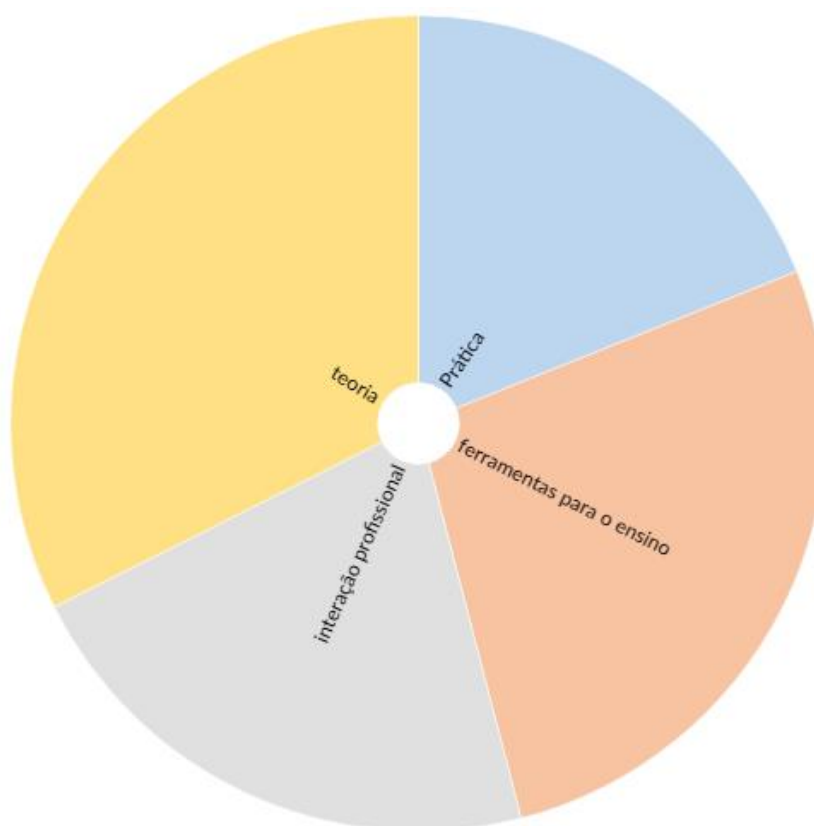
Desse modo, os dados revelam que os residentes mobilizaram e aprofundaram de forma constante diferentes conhecimentos sob a necessidade de adaptar os conteúdos à realidade dos alunos e ao contexto de ensino. Nesse sentido, a capacidade de transpor o 'saber sobre o conteúdo' só foi possível a partir do desenvolvimento do 'saber sobre o ensino'. E foi este saber sobre o ensino o grande responsável pela mobilização de outros saberes. Além disso, constata-se nos dados que esta construção de conhecimentos sobre o agir só foi possível a partir da processual aquisição da capacidade reflexiva e comunicativa das práticas.

Em se tratando das fontes de aquisição destes conhecimentos e habilidades desenvolvidas, os dados também permitiram identificar alguns elementos importantes que contribuíram sobremaneira para que os residentes dispusessem de uma base de conhecimentos a qual recrutaram em sua prática profissional.

8.3 Fontes de aquisição do cpd dos residentes

Os dados documentais e as entrevistas possibilitaram identificar diversas fontes de aquisição da base de conhecimentos dos residentes, advindas desde experiências pregressas, enquanto alunos escolares, passando pela formação acadêmica até chegar nas experiências profissionais. No entanto, as que mais se evidenciaram na trajetória de vivências no PRP foram as fontes advindas da teoria, da prática, ferramentas do ensino (modelos de planejamento, programas escolares, currículo, cadernos, fichas etc.), e interação profissional. A seguir apresenta-se as fontes que mais se destacaram tanto nos documentos quanto nas entrevistas (figura 14).

Figura 14. Fontes de aquisição dos conhecimentos evidenciadas pelos residentes



Fonte: resultados do NVIVO

No âmbito das experiências do PRP, os residentes manifestam as **ferramentas de ensino** (currículos, materiais didáticos e ferramentas educacionais) como importante fonte de aquisição do conhecimento do contexto e das estruturas que regem o ensino da EF. Sabe-se que o PRP é um programa que visa dentre outras coisas, trabalhar com a estrutura de ensino proposta na BNCC. Nesse sentido, os alunos relatam utilizar bastante deste documento para discuti-lo e tentar implementá-lo na prática. Além disso, as práticas dos alunos também eram norteadas a partir dos currículos dos sistemas de ensino nos quais estavam inseridas as escolas. Estes fatores, em conjunto com a imersão, possibilitaram aos residentes conhecerem mais profundamente documentos como PPP, BNCC, currículo do estado, caderno do aluno, a fim de planejar o ensino de forma contextualizada.

Devido à divisão dos residentes, fiquei encarregada somente da elaboração do projeto da segunda escola. Porém ele ocorreu no início do projeto, onde, aqueles que ficaram responsáveis (residentes e professor preceptor), utilizaram os "Currículo do Estado de São Paulo" e "Caderninho do Aluno" como documentos norteadores. A partir do projeto, foi elaborado os planos de aula de cada residente, individualmente. (ANDRESSA, relatório)

O infantil a gente se baseou muito na BNCC. Então, a gente lia muito, buscava entender aonde que tava... é... os artifícios pra que a gente conseguisse trazer a educação física como... como uma... como uma disciplina curricular né? Como uma disciplina obrigatória. Qual que é a importância da educação física obrigatória para essa faixa etária... Que né? É um documento que apesar de ser muito importante, e muito norteador, eu acho que para Educação Física ele acaba ficando muito abrangente, às vezes talvez um direcionamento um pouquinho melhor, seria bom... mas eu também fico meio assim, pisando em ovos falando isso, porque é um público infantil. (WANESSA, entrevista)

O currículo foi muito apontado pelos residentes como documento que os auxiliou a conhecer o contexto, a conhecer as dimensões de ensino, aprender a planejar e até mesmo provocou discussões críticas sobre sua implementação. Lucas relata que estes materiais foram importantes para aquisição do conhecimento pedagógico, pois embora muitos, ele tenha visto no ECS. No PRP ele pôde aprofundar e associar melhor os conteúdos, inclusive tendo possibilidade de explorar mais os temas de forma mais autônoma e crítica.

(...) o conhecimento sobre as leis, sobre o que organiza a nossa profissão, o que dá orientação assim... Sobre o que orienta a nossa área, por exemplo, sobre o que é Educação Física, Cultura Corporal, Sistemas Transversais, acho que esses são os assuntos, os conhecimentos, né? Até mesmo a BNCC, né? Esses documentos oficiais que... que norteiam a nossa profissão, acho que são os principais conhecimentos, assim (...) porque às vezes, a gente chega na escola, no estágio, por exemplo, já tem... o conteúdo pronto, para a gente seguir, ou alguma coisa assim, que já tem o conteúdo do Estado, por exemplo, com o caderninho lá, apesar de a gente montar as aulas, a gente.... tem que ir seguindo, o que o Estado faz, e acho que no residência,

a gente teve uma liberdade maior para explorar temas... transversais, assim sabe? Que estão relacionados, mas que a gente também gostaria de passar pro aluno, sabe? Alguma coisa um pouco mais diferente, assim, do que já está programado. (LUCAS, entrevista)

A gente super falava... como que fala... como faltava esportes, como que no caso do caderno do estado de São Paulo, que faltava muita modalidade, muito tipo de prática que tinha na BNCC e o caderno do estado ele não trazia, como práticas corporais e esportes de aventura eu acho que são muito mais ligado a esportes tradicionais olímpicos do caderno de estado de São Paulo e a BNCC ela é muito abrangente então ela fala sobre a questão da explora... (WANEISSA, entrevista)

A teoria se mostrou bastante presente no desenvolvimento dos conhecimentos dos residentes durante a vivência no programa. Percebe-se no conjunto das narrativas que a teoria esteve durante o PRP muito imbricada às práticas e às pesquisas sobre o ensino e aprendizagem docente. Nos documentos, nota-se que os residentes realizavam em vários momentos de suas escritas uma articulação teórica com as diferentes situações vivenciadas durante a prática. As narrativas exteriorizadas pelos residentes se constituem em sua maioria embasadas em referenciais teóricos importantes do âmbito da formação docente, indo ao encontro do que foi proposto na primeira fase do projeto (heteronomia). A intenção de subsidiar a prática e reflexão dos residentes a partir da literatura é ratificada nos relatos e conexões entre as situações vividas e o que a literatura aponta.

Questão específica sobre a formação de professores, atuais estagiários, é abordado por Pimenta (1999) a qual enfatiza a reflexão sobre a prática daqueles que estão sendo formados. Assim, ela caracteriza os saberes em três dimensões, sendo elas: os saberes experienciais — como aluno de graduação e na prática de estágio — os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos relacionam-se com didática, fomentando a reflexão sobre a ação. (WANEISSA, portfólio)

Hoje possuo maior capacidade de ensinar e entender tarefas e desafios cotidianos de um docente, além disso, saber lidar com algumas situações de forma madura e consciente baseada na vivência e na literatura, me ajudou a modificar minhas atitudes como professora. (LAVÍNIA, relatório)

Estas reflexões embasaram-se muitas vezes no referencial teórico abordado nos encontros do PRP, evidenciando tanto a presença de uma articulação teoria e prática, como também uma coerência entre os objetivos do PRP, no qual buscavam desenvolver conhecimentos sobre o ser professor. Nesse sentido, a teoria parece perpassar toda prática, reflexão e ação dos residentes. Já nas entrevistas, ficou ainda mais evidente que, em termos de articulação teoria e prática, o PRP foi muito além do que já era desenvolvido no estágio. Os residentes apontam como fator preponderante desta relação teoria e prática o papel de Sergio durante os encontros do PRP.

A parte... teórica, que ele fazia questão de explicar para a gente, como seria na prática, me marcou muito. Porque é difícil, né? Você ler um artigo, por exemplo, e imaginar como era na prática, o Sérgio tinha muita essa facilidade, com os outros professores, de tipo "Vou mostrar para vocês como isso funciona na prática". Então acho que isso é o que mais... ficou assim, internalizado, sabe? (LAVÍNIA, entrevista)

(...) acho que o residência foi bem... foi mais do que eu esperava, na verdade, quando eu entrei no residência, eu não conhecia muito... Eu achei que seria basicamente como o estágio e eu acredito que foi mais do que isso, né? (...) No começo do... projeto do residência, a gente fazia discussões de autores, sobre autores e essas coisas, acho que foi uma parte super importante, para ter uma base teórica, para depois começar o residência. Acho que esses conhecimentos e essas discussões, junto com os professores, junto com o Sérgio e com aqueles que estavam ajudando, foi bem legal. (LUCAS, entrevista)

A teoria também foi apontada como fonte central na aquisição da capacidade reflexiva dos residentes. Conforme iam relatando suas experiências, a teoria sempre era mencionada como parte do processo de se entender como professor, de como agir profissionalmente. Mesmo após dois anos da vivência no PRP, os residentes são capazes de articular o que vivenciaram com a teoria, e o que ela significou em termos de experimentar o "olhar clínico" (ANDRESSA, portfólio) sobre o ensino, mesmo reconhecendo que durante o processo isso não tenha ficado tão claro inicialmente.

Essa questão da reflexão que o residência trouxe, para a gente, né? Essa ideia, um pouco diferente do estágio, a gente conseguia na hora dessa reflexão, associar mais os conteúdos com a prática, do que até mesmo na hora da prática, né? Que na prática às vezes você está ali, um pouco nervoso, né? Dependendo da aula, dependendo do conteúdo que você não domina tanto... (LUCAS, entrevista)

(...) acho que o embasamento teórico... por mais difícil que seja aplicar ele na prática, muitas vezes... eu acho que foi muito importante ter esse conhecimento... pra que eu pudesse levar ele, tentar... não sair do zero, então não tirar nada da minha cabeça (...) teve muita reflexão pra entender o que que a teoria tá querendo dizer. Porque só ler a teoria e... não vai... não vai ser autoaplicável. Então realmente entender o que que os textos querem levar com aquilo, que mensagem eles estão tentando passar. Para aí sim eu tentar passar aquilo para a realidade de tipo... o abandono do aluno, a falta do aluno não ser ouvido. Então, são questões que eu via muito nos textos, em discussões que a gente tinha, e que eu falava meu, como é que eu vou aplicar isso? Mas aí eu fui vendo que realmente é o que acontece. É o que acontece todos os dias o tempo todo. (WANEISSA, entrevista)

Já a **prática**, foi uma fonte evidenciada e que perpassa todas as outras dimensões apontadas. Inerente ao processo vivenciado pelos residentes, a prática foi apontada como experiência fundamental na assimilação de conhecimentos e reflexões. Os aprofundamentos e desenvolvimento de certas habilidades e disposições só foi possível pela imersão na prática. As experiências pontuais até então vividas no ECS tornaram-se mais consolidadas e contextualizadas, por meio de processos de socialização até então não experimentados.

(...) comparando com residência também, acho que... um ponto muito importante que... eu não vi no estágio e com o residência eu consegui... compreender um pouco melhor, é a questão da rotina escolar, de você... entender que ali, por exemplo, a sua aula de educação física... por muitas vezes não vai ser só sua aula, vai ser momento do café, que se vai passar com os alunos, as questões burocráticas também, preenchimento de documentos, diário de bordo (LUCAS, entrevista)

O estágio foi bom pra aprender, a residência ele só reforçou... que como teve mais tempo de contato com os alunos... a gente conseguiu realmente, é... conhecer os alunos, então fazer parte da vida deles e eles da nossa vida. E isso foi muito bacana, acho que essa é a diferença... maior diferença do estágio pra residência pedagógica... esse tempo a mais que a gente teve com os alunos para poder fazer diferença na vida deles (BRUNA, entrevista)

Desta forma, a prática profissional do PRP parece ter oportunizado aos residentes a vivência do cotidiano escolar, saindo de uma experiência pontual de ensino e contribuindo para sua socialização profissional. Além disso, as experiências práticas foram também o cerne da aquisição da racionalidade reflexiva dos residentes, proporcionando idas e vindas na prática que possibilitaram analisar, refletir, compreender e acima de tudo construir um saber situado no trabalho docente.

A questão também, de não ter problema esse plano de aula ser modificado. Então... por... decorrência de qualquer evento externo, de precisar alterar o plano de aula e depois remanejar o planejamento, é algo que eu fui vendo com o tempo que eu era muito cabeça dura. “Ah não, o planejamento é isso, isso e isso, então eu tenho que seguir... essa ordem, e aí, com o tempo fui vendo que às vezes alterar, não tinha problema e que às vezes era até melhor pra as crianças, pros adolescentes que eu peguei. Então acho que foi bem bacana isso (LAVÍNIA, entrevista)

Ajudou. Não só nessa parte de... resolução de conflitos, como também tomada de decisão de tipo, às vezes durante a aula lá, a gente ia fazer uma atividade (pausa), aí na hora que a gente estava organizando e tal, às vezes dava aquele... estralo assim, você fala “Pô, não vai dar certo”, e aí já trocava a dinâmica, sabe? Trocava o jeito ou incrementava alguma coisa, ou tirava alguma coisa que tinha na atividade, que daí a atividade fluía. (LEANDRO, entrevista)

Aliada à vivência prática, a **interação profissional**, também inerente ao processo construtivo-calaborativo vivenciado, é uma das fontes que emerge com mais expressividade nos dados. Esta fonte aparece muito atrelada a importância dada pelos residentes às trocas e interações com os professores, denotando uma consciência crítica dos residentes sobre a importância das trocas entre os pares e da importância da *expertise* profissional dos professores como apoio à resolução de conflitos.

O professor da escola deu aos estagiários total liberdade e responsabilidade na hora da regência, procurando potencializar sua atitude como professor e

treinar suas capacidades em resolver situações no momento da aula (LUCAS, caso de ensino)

O professor preceptor foi atencioso desde o começo das aulas, pensando no desenvolvimento das aulas, nos ajudando para que as atividades dessem certo em relação a segurança, lógica de organização e espera dos alunos. Além disso, ele conseguiu me ensinar quesitos como avaliações, critérios, como organizar e planejar cada de acordo com o estilo da sala. (LARISSA, relatório)

(...) o professor preceptor participou presencialmente de todo o processo de construção do projeto, nos orientando e explanando situações que poderiam acontecer futuramente, nos conduzindo a melhor atitude (LAVÍNIA, relatório).

Esta interação profissional foi apontada nas entrevistas como um dos diferenciais do PRP em comparação com o ECS. Lucas ao abordar o valor do PRP para sua formação sintetiza bem como foi este processo de interação.

Primeiro, eu acho que foi a questão dos estudos, em conjunto. Foi o primeiro passo, assim, em que para mim sempre foi importante, foi a questão das abordagens metodológicas, essas coisas, das reflexões sobre os autores, em conjunto, né? Porque se fosse sozinho, eu acho que não seria tão legal assim. Acho que em conjunto, naquelas reuniões que a gente fazia, foi o primeiro passo. O segundo passo, foi já ir conhecendo o preceptor, já ir para a escola conhecendo o preceptor, conhecendo o PPP da escola, conhecendo a organização da escola. Acho que facilitou muito a inserção nossa na escola, essa... aproximação da escola com a universidade. ... o terceiro passo, que acho que também ajudou, foi a gente trabalhar juntos na construção do planejamento, né? (LUCAS, entrevista)

A maior inserção dos preceptores no processo formativo dos residentes foi vista como fonte preponderante para as reflexões e tomadas de decisões sobre a prática. Estas trocas possibilitaram aos residentes estabelecerem um maior senso de pertencimento na profissão, pois muitos relatam que eram sempre trocas horizontais e que o diálogo era sempre muito constante. Estes diálogos favoreceram a construção da reflexividade, da comunicação, possibilitando o início de construção de um *Ethos* profissional.

8.4 A base de conhecimentos e a aprendizagem docente: o que os resultados revelam em termos de CPD?

Os resultados evidenciam que a experiência vivida no PRP possibilitou aos residentes a mobilização de uma base diversa de conhecimentos. No entanto o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) revelou-se o grande responsável pelo recrutamento do restante da base, corroborando com Shulman (1987) quando afirma que é o PCK o principal responsável por mobilizar os outros conhecimentos da base do ensino. Um fator que parece ter sido potencializador desta construção PCK se deve

ao fato de os residentes passarem mais tempo no contexto profissional e com isso terem mais oportunidades de agir, refletir e agir.

Além disso, os resultados permitiram compreender que a dinâmica construtivo-colaborativa se revelou valiosa tanto para a mobilização da base de conhecimentos quanto para o desenvolvimento de capacidades profissionais essenciais à formação da profissionalidade¹⁶ e consequente profissionalização¹⁷ docente (SHULMAN, 1987; NÓVOA, 2017; 2019). Estas capacidades, tais como reflexão, comunicação e senso crítico, permitiram que os residentes desenvolvessem determinada segurança e postura profissional. Por sua vez, esta postura contribuiu para afirmar diferentes posições profissionais, mediante à incorporação de aprendizagens do ser, agir, conhecer e argumentar a profissão (NÓVOA, 2017; TARDIF, 2014). Desta forma, as reflexões críticas oferecidas pelo PRP contribuíram para a assunção de um capital cultural (BOURDIEU, 1989) revestido de uma base de conhecimentos (SHULMAN, 2014).

Nesse sentido, podemos inferir que o diferencial das práticas do PRP foi o desenvolvimento de conhecimentos que dependem de uma racionalidade não só cognitiva, como também vinculada à aprendizagem prática (SHULMAN, 2005) e à uma inteligência situada (NÚÑEZ-MOSCOSO, 2021). Estas outras dimensões, ultrapassam a esfera analítica do CPD (pensamento e ação) (SHULMAN, 1987) e estão fortemente vinculadas ao trabalho comunitário (SHULMAN; SHULMAN, 2004; NÓVOA, 2019) e a uma epistemologia da prática enraizada em outras formas de racionalização do ensino (TARDIF, 2014).

Já as fontes evidenciadas demonstram que o PRP possibilitou além da mobilização de diferentes conhecimentos, a construção de um conhecimento prático, situado na vivência e enraizado nas trocas entre pares, e na epistemologia da prática docente (TARDIF, 2013). Esta epistemologia foi proporcionada em grande medida pela teoria e interações desenvolvidas no decorrer do programa, que ao embasar-se em pesquisas sobre o ensino e aprendizagem docente proporcionaram muitas vezes aos residentes “uma imagem do possível, contribuindo com diferentes visões sobre um

¹⁶ Na acepção de Contreras (2002), profissionalidade docente envolve obrigação moral (afetividade e moralidade); compromisso com a comunidade (com os pares e a sociedade) e competência profissional (aqui é mais que o saber fazer, associando-se aos dois primeiros aspectos).

¹⁷ A palavra profissionalização é polissêmica, sendo tratada neste trabalho como profissionalização-formação com foco no fabrico de um profissional (WITTORSKI, 2022).

bom ensino e educação”. (SHULMAN, 1987). Este resultado em específico possibilita compreender o sentido e valor da práxis profissional, contribuindo para se pensar na relação teoria e prática, que como vimos no capítulo 6 são bastante abordadas nas reformas curriculares dos últimos anos (BRASIL, 2002a, 2015; 2018a; 2019, mas que ainda carece de ações que provoquem uma efetiva articulação.

Ao emergirem de fato na profissão e ao assumirem um papel mais próximo da docência, os residentes passaram a estabelecer uma relação estreita e horizontal com um profissional pertencente a outra geração, algo importante para a constituição de sua identidade profissional (SOUZA NETO, SARTI, BENITES, 2016; ATTIAS-DONFUT, DAVEAU, 2004). Isso demonstra que a comunidade (BATISTA, 2020), por ter como base processos de interação (RODRIGUES; SILVA; MIZUKAMI, 2017), procurou ir além da prática educativa como arte, pautada na ideia de natureza (reprodução) e da prática educativa como técnica e norma de base empirista (tábula rasa), pois se trata da relação de seres humanos com seres humanos (TARDIF, 2014).

Desta maneira, percebe-se que a dinâmica desenvolvida proporcionou tanto a mobilização de conhecimentos formais, quanto o desenvolvimento de conhecimentos sobre o agir e ser profissional, provocando constantes processos de “composição pedagógica”, e “recomposição investigativa” das práticas (NÓVOA, 2017). Portanto, a base de conhecimentos desenvolvida no PRP tratou de proporcionar não só o conhecimento sobre o desempenho de tarefas, mas a conscientização e compreensão, desenvolvimento pessoal, desempenho de papéis, trabalho em equipe, tomada de decisões, resolução de problemas e julgamento (ERAUT, 2008). O que significa dizer que, as mudanças ocorreram tanto no âmbito do conteúdo, no que se refere as estruturas mentais no domínio do CPD (ERAUT, 2008), bem como no âmbito de interações do tipo olho-a-olho e lado-a-lado (TARDIF, 2014) e que residem nas comunidades profissionais (NÓVOA, 2017).

8.5 Algumas conclusões sobre a base de conhecimentos e a construção do CPD no espaço do PRP investigado

Este capítulo propôs analisar, a partir da apresentação e discussão do tema ‘base de conhecimentos e construção do CPD’, como se deu a construção do CPD no âmbito da dinâmica construtivo-colaborativa desenvolvida no PRP. Assim, pode-se inferir, no que diz respeito à base de conhecimentos e à construção do CPD, que os resultados ratificam a ideia amplamente solidificada pela literatura de que a docência

requer além do conhecimento do assunto, habilidades específicas, responsáveis por subsidiar a ação pedagógica e torná-la contextualizada e eficaz. Estas capacidades permitem que o professor desenvolva uma determinada segurança e autonomia, possibilitando o exercício contínuo de uma “meta competência”. (ALTET, 2000).

Desta maneira, percebeu-se que para além do PCK, os residentes também desenvolveram habilidades que despende de uma racionalidade não só cognitiva, na dimensão pensamento-ação pedagógica, como também necessitam desenvolver um outro tipo de racionalidade, vinculada à profissionalidade, tais como a reflexão, ao saber agir responsável, postura profissional e comunicação.

Esta racionalidade ultrapassa os processos de ‘raciocínio e ação pedagógica do professor’ (SHULMAN, 1987), sendo muito mais constituída a partir de uma ‘comunidade de aprendizes’ (SHULMAN; SHULMAN, 2004), que procura fundamentar o conhecimento docente não em processos de raciocínio cognitivos e individuais, específicos para cada área disciplinar, mas que integra processos reflexivos amplos e críticos, entendendo que os professores aprendem não somente por processos individuais, mas sobretudo por processos que possibilitem reflexões críticas e coletivas sobre a prática. À semelhança das comunidades de prática, estas comunidades de aprendizagem sustentam-se na ideia de que a “aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social” (LAVE; WENGER, 1991, p. 31), apontada por Alves, Queirós e Batista (2017) e Batista (2020) como espaços de elevado valor formativo para os futuros professores.

CAPÍTULO IX – A DINÂMICA CONSTRUTIVO-COLABORATIVA DESENVOLVIDA NO SEIO DA COMUNIDADE DO PRP: ações e contributos ao desenvolvimento do conhecimento profissional docente

9.1 Introdução

No capítulo anterior pudemos compreender que embora o CPD se manifeste na prática mediante a mobilização de uma base de conhecimentos, o cerne do seu desenvolvimento se encontra mediante a formação de espaços comunitários, híbridos e críticos à profissão, capaz de construir relações estreitas e horizontais entre os diferentes saberes e profissionais (ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 2019; SARTI, 2020), em que a aprendizagem ocorre em grande medida na e pela interação estabelecida entre os membros de um grupo (RODRIGUES; SILVA; MISKULIN, 2017).

Este capítulo pretende aprofundar a ideia de comunidade profissional que emergiu dos resultados. Nesse sentido, tem como foco abordar os objetivos específicos F Identificar nos dispositivos e dinâmicas realizadas no PRP, aspectos que favoreçam a inserção do CPD na formação inicial; e, G Estabelecer ponderações acerca dos desafios e possibilidades de construção do CPD nos espaços de prática profissional em EF.

Orientada pelo quadro teórico desenvolvido até este recorte apresenta-se, inicialmente, os resultados referentes ao segundo e terceiro tema que emergiram da análise, denominados de ‘dispositivos formativos como estratégia de desenvolvimento do CPD’; e, a contribuição da dinâmica construtivo-colaborativa para a construção do CPD’ (VER CAPÍTULO 2). Em seguida faz-se uma discussão dos resultados, procurando estabelecer relações e apontamentos sobre o valor da dinâmica para o campo da formação inicial de professores.

Em termos de estratégias formativas, o PRP, por meio da dinâmica construtivo-colaborativa, proporcionou encontros profissionais, trocas entre pares e a construção de diferentes dispositivos tais como casos de ensino, relatórios, portfólios e semanário. Os casos de ensino foram abordados durante as reuniões, sendo a documentação e solução proposta escrita de maneira individual. Já os relatórios foram produzidos em dois momentos: um relatório parcial, logo no final do primeiro semestre e outro ao final do programa. Os semanários não chegaram a tornar-se um dispositivo

documentado constantemente na prática, mas foi um dispositivo pensado e construído pela comunidade, e que foi muito evidenciado na fala dos participantes.

Tais dispositivos foram desenvolvidos a partir de ações coletivas e sistematizadas de reflexão sobre as práticas, denominadas de análise das práticas. Segundo Altet (2002, p.33), a análise das práticas caracteriza-se como “um procedimento de formação centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes de ação”. No contexto do PRP, o processo de análise das práticas se apresentou como uma possibilidade de maior aproximação do residente com as demandas práticas da profissão. Como vimos nos capítulos anteriores, a análise da prática proporcionada pelo PRP teve como particularidade permitir, a partir da reflexão coletiva, a construção de uma cultura comum em torno da docência, ao mesmo tempo que diversas formas identitárias profissionais vão se desenhando uma vez que cada um vai se construindo profissionalmente a partir de suas reflexões e suas práticas (WITTORSKI, 2014).

Embora a maioria dos dispositivos desenvolvidos no PRP tenha sido trabalhado no âmbito do ECS, a intenção de inseri-los no PRP era “alcançar um novo patamar” (SERGIO, entrevista), pois no estágio o curto espaço de tempo provocavam certas discontinuidades no processo de construção e implementação dos dispositivos. Em termos de intenções e especificidades, Sergio aprofunda um pouco o que foram os dispositivos e quais as suas especificidades dentro do projeto do PRP.

Então, o caso de ensino, ele suscita... Esse diálogo, na prática, digamos, como uma teoria mas principalmente no que deu errado (...) portfólio já é uma outra construção, né? Que construção que é o portfólio? Eu tenho que apresentar uma síntese do projeto, ou até então, daquilo onde caminhou o projeto e como que eu estou o que? Mobilizando os conhecimentos que eu utilizei...para tentar edificar esse projeto de ensino, por exemplo (...) O relatório...é um documento que é fornecido pela Capes, que você vai preencher o relatório. Esse relatório, ele tem o que? Todo o desenvolvimento... dos trabalhos que foram desenvolvidos. O que é o relatório? O relatório nada mais é... Que a sedimentação da sua experiência de ensino. (pausa) De planejamento, tá certo? Tá? De atividades que você desenvolveu, que descobertas que você fez. Então, o relatório, você pega a sua experiência e... transforma ela numa espécie de narrativa. Só que o relatório, por exemplo, ele na minha visão, ele não avança... muito... na questão da análise da prática (...) O relatório também é um dispositivo? De formação, tá? Só que ele é um dispositivo de formação, aonde você tem, aonde você vai levar para lá, algumas descrições do que foi feito. Quando você vai para o portfólio não. É preciso que eu tome consciência... daquilo que eu fiz, relacionando, com os conhecimentos adquiridos na minha formação, e com os conhecimentos adquiridos na escola, lá na prática. Necessariamente eu tenho que fazer essa mediação entre teoria e prática. Caso contrário a prática fica oca. (SERGIO, entrevista)

Assim, compreende-se que no conjunto dos dados desses processos emergem como principais estratégias adotadas no projeto do PRP, visando formar professores profissionais. Desta forma, pretende-se a partir da discussão dos temas, compreender e refletir em que medida a dinâmica construtivo-colaborativa e os dispositivos desenvolvidos no seio da comunidade do PRP potencializaram a construção do CPD.

9.2 Os dispositivos formativos como estratégia de desenvolvimento do CPD

Os dados permitiram perceber que os dispositivos - como um artefato que materializa uma organização específica de objetos, atores, estruturas e sistemas de relacionamento - estiveram voltados à profissionalização docente, visando uma intenção formativa ligada à construção da compreensão da prática, a análise da situação profissional que envolve as estratégias de ação, as implicações pessoais nas interações e a possibilidade de confrontação (PENTEADO; SOUZA NETO, 2021).

Os instrumentos de reflexão citados nesse trabalho e os quais o inspiraram, conseguiram dentro do projeto em questão, ocupar um papel importante na formação. A evolução pode ser vista pelo próprio residente através destes documentos como um espelho, que foi utilizado para identificar, estudar, e solucionar os questionamentos encontrados na prática. (LUCAS, portfólio)

(...) esses documentos, que foram exigidos, foram uma tentativa, e eu acho que bem-sucedida (risos), de sistematizar o que a gente tinha... vinha aprendendo no residência, que a gente tinha aprendido... sobre tudo, na real assim, desde a questão da reflexão, dos conteúdos, das formas de ensinar. Acho que esses documentos todos conseguiram... englobar... o que é ser um professor e... como ser um professor... Enfim, acho que... esses documentos foram essenciais assim, pra gente exercitar isso e sistematizar isso, né? Uma coisa é ter uma ideia na cabeça, outra coisa ela está escrita e é bem clara para mim. (ALINE, entrevista)

Eles... registravam lá bastante coisa, tem todo aquele registro, fazendo uma autoavaliação, que é uma coisa que... na profissão é importante. Talvez, eu não tenha, eu não tive tanto essa parte de me autoavaliar, assim no início, mas é uma coisa super importante. Eu acho que ali, esse grupo teve uma boa... reforçou bem essa parte, né? De eles se autoavaliarem. Então, foi diferente, interessante isso. (MAURÍCIO, entrevista)

Estes excertos denotam que tanto na percepção dos residentes quanto dos preceptores, estes dispositivos foram essenciais à análise do ensino e da profissão, contribuindo para a assunção de uma racionalidade reflexiva. Dessa forma, eles contribuíram para a estruturação do CPD, oferecendo análises e reflexões não apenas acerca do conteúdo em si, mas também sobre a tomada de decisão acerca do ensino, a consolidação de um senso prático, do julgar e agir, da tomada de consciência, do comprometimento e assunção de um lugar na profissão, conforme sistematizado no Quadro 13.

Quadro 13. Dispositivos formativos e componentes do CPD

DISPOSITIVOS	CONTRIBUIÇÕES AO CPD
PORTFÓLIO	Aprendizagem do ensino (base de conhecimentos) O ponto chave para mim, é passar todo conhecimento que tive de modo conceitual, procedimental e atitudinal, [...], saber qual conteúdo, resgatá-lo e aplicá-lo de forma que esteja coerente com a faixa etária que esteja trabalhando (LEANDRO). Aprendizado do sentir, agir e ser professor Hoje possuo maior capacidade de ensinar e entender tarefas e desafios cotidianos de um docente [...] de forma madura e consciente baseada na vivência e na literatura (LAVÍNIA).
CASOS DE ENSINO	Aprendizagem do ensino (base de conhecimentos) (...) eu acho que o caso de ensino, ele foi muito bacana... porque era o momento que eu ia buscar na literatura um problema... uma resolução para o problema que eu tive (pausa). Então é algo que eu aprendi também nas aulas de estágio, na residência e...possivelmente tentar aplicar essa... essa resolução né? (WANESSA). Aprendizado do sentir, agir e ser professor Por conta de ser o primeiro contato do estagiário com a escola e os alunos, ele se sentia um pouco inseguro e sem saber como agir em algumas destas situações, sendo assim ele sempre tentava resolver por meio do diálogo entre as crianças (LEANDRO).
RELATÓRIOS	Aprendizagem do ensino (base de conhecimentos) Pude adquirir uma visão das dinâmicas presentes na escola; consegui ter um entendimento diferente acerca do funcionamento do processo de planejamento de um programa de Educação Física na rede municipal e na rede estadual de ensino (BRUNA). Aprendizado do sentir, agir e ser professor (...) sou capaz de participar de discussões acerca da formação e prática docente; adentrar no universo da educação pública da comunidade [...], reconhecendo sua realidade; ter contato com diferentes profissionais atuantes, ampliando minha noção de identidade e atuação profissional (ALINE).
SEMANÁRIO	Aprendizagem do ensino (base de conhecimentos) (...) o semanário. Era legal porque... (...) você dava aula, aí você tinha que fazer uma autocrítica, né? Tinha que se analisar ali, e daí você percebia pontos que faltava, sabe? Tipo “Nessa parte eu estou indo bem” (...) “Pô, na próxima aula eu vou tentar, né? Abordar isso de jeito diferente”, aí ia pra a aula, aí às vezes você analisava e falava “Nossa... Hoje eu piorei”, aí vamos tentar mudar de novo, aí a outra “Nossa, hoje foi mais legal, os alunos me entenderam melhor (...) e daí isso era interessante, por conta disso, de você estar se analisando ali... (LEANDRO) Aprendizado do sentir, agir e ser professor (...) uma coisa bem importante... que foi colocado pra nós, que foi colocado como uma tarefa, foi o semanário. Eu acho que assim... Ele se aproxima muito com o documento aqui, do município, o Diário de Bordo, enfim, e não só isso, né? Ele coloca a gente pra refletir de uma forma sistematizada praticamente. Então acho que isso seria... eu diria que foi um instrumento muito importante, que... me fez ser colocada na cultura escolar pensando nessas questões burocráticas... enfim, e também na reflexão. (ALINE)

Fonte: dados da pesquisa.

Esta racionalidade reflexiva foi proporcionada não só durante escrita individual dos dispositivos, mas principalmente a partir da construção e reflexão coletiva no seio da comunidade. Para Lucas este retorno constante às práticas por meio da troca de experiências auxiliou bastante na relação teoria e prática. Diferente de ações pontuais de reflexão que acontecem muitas vezes em formações mais clássicas e formais, o PRP teve como diferencial proporcionar, praticamente em tempo real, reflexões e análises das práticas, provocando um vai e vem constante entre crenças, concepções e práticas. Este fato parece ter sido fundamental à ressignificação do ensino e para a transposição das experiências em CPD.

O semanário, foi a gente mesmo que construiu, até a professora preceptora, que organizou, fez layout, tudo bonitinho, e foi bastante discutido mesmo, porque, como é uma questão reflexiva, né? É difícil você... detalhar pontos, né? Porque às vezes acaba limitando essa reflexão, né? Esse foi o ponto que a gente discutiu, mas acho que no final ficou bem legal, assim (...) às vezes a gente levava o que escrevia no semanário para as reuniões, e aí a gente refletia em conjunto em cima do que uma pessoa passou lá na aula, por exemplo. Então acho que também o semanário serviu para a gente levar essas experiências em prática, pra discutir lá na teoria, nas reuniões. (LUCAS, entrevista)

E daí, muitas vezes a gente fazendo esse caso, a gente fazia a primeira individual, então cada um... resolvia, né? Do seu jeito de pensar. E daí tinha as discussões. Entre o grupo da escola, ou o residência todo, e daí isso era legal, que às vezes uma coisa que você pensou de um jeito, você via que o seu amigo pensou de um outro, e que alguma coisa daquele outro tipo... é um jeito melhor. Aí uma outra pessoa falava, aí melhorava ainda mais, aí os professores também, os preceptores, eles também faziam, e às vezes, eles dando a resposta deles, era uma resposta ainda mais abrangente, sabe? Porque eles já estão há anos de experiência e tal. Então às vezes coisas que os alunos repetiam nos alunos, os professores falavam uma outra abordagem, e daí os alunos falavam, pensavam, né? Tipo "Nossa... Verdade", os alunos não tinham percebido, a gente não tinha percebido isso, sabe? LEANDRO, entrevista)

Em termos de objetivos dos dispositivos, que é o de proporcionar a reflexão por meio da análise das práticas, percebe-se as estratégias utilizadas no PRP foram bastante ao encontro da racionalidade reflexiva, evidenciada como a capacidade mais desenvolvida durante o percurso do PRP. As estratégias adotadas parecem ter contribuído para o processo de construção do pensamento reflexivo dos residentes, oportunizando momentos de análise tanto individual quanto coletiva sobre a prática.

Desafios como a comunicação, e atrelado a isso, a timidez e o medo, estavam claramente presentes ao refletir principalmente sobre a primeira regência, o primeiro contato. Esses desafios foram/estão sendo superados quando realizo o exercício de refletir sobre a aula, além de estar atento as discussões pós aula com a professora preceptora da escola e com o grupo nas reuniões do projeto. (LUCAS, portfólio)

Assim, foi possível perceber que os dispositivos apresentam em si a possibilidade tanto de exteriorizar as práticas, quanto possibilitaram (com base muitas vezes na teoria vivenciada na primeira fase do programa e na comparação entre o início e fase final do programa) o retorno do ator (residente) ao vivido, ocasionando reflexões e uma nova racionalidade acerca do ensino, profissão e profissionalidade docente.

Mas, ao mesmo tempo, embora perceba-se que esta racionalidade foi evidenciada em todos os residentes participantes da pesquisa, por outro lado identifica-se que este processo não foi assimilado por todos em todos os dispositivos. Para Bruna, os casos de ensino por exemplo, foram desafiadores. A residente relata não ter assimilado bem este dispositivo, sendo, muitas vezes, percebido com algo difícil de entender e propor soluções.

Pra mim eu não entendo se é algo fantasioso, se é alguma coisa que aconteceu mesmo e às vezes eu vejo tipo, o Sérgio ficava me colocando na minha cabeça “Não, você tem que pensar numa solução, e não sei o quê”, mas eu pensava “Gente, não tem solução pra isso...” (...) Aí eu não tinha... uma criatividade toda ainda, com relação à prática pra eu entender, e aí eu ficava presa nisso, vários casos de ensino... eu precisei ficar na sala do professor, tipo com ele “Professor, não tô entendendo isso”, e aí saiu... eu acho que eu entreguei todos os casos de ensino, mas... foi um trabalho assim... árduo pra entender e eu acho que eu ainda não entendi, sinceramente, assim... Talvez agora na pedagogia (risos)... Eu tenha uma segunda chance pra entender... porque eu não consegui compreender o funcionamento do caso de ensino mesmo. (BRUNA, entrevista)

No entanto, nota-se que embora tenha sido um desafio, o dispositivo provocou por diversas vezes a reflexão, a crítica, o confronto entre a prática real e ideal. Além disso, seu relato mostra que enquanto ela se utiliza da interação e experiência do orientador acaba realizando trocas intergeracionais importantes, no processo de entender o agir profissional. Isto também ocorre quando trata das contribuições do portfólio, pois na visão de Bruna este dispositivo, construído desde o estágio se tornou redundante no PRP, pois ela não conseguia avançar nas análises. Para ela “o portfólio reflexivo deixou de ser reflexivo”. Contudo, embora critique bastante estas ações a nível de entendimento e organização, Bruna foi capaz de estabelecer argumentos importantes sobre a intenção e contribuição do dispositivo.

Mas para o portfólio a gente fez tanto o individual quanto o do grupo. Então achei que foi interessante porque dava para o professor perceber essa diferença entre o profissional individual e o profissional no coletivo, que você precisa dosar suas coisas e não pode sair achando que todo mundo vai achar a mesma coisa que você, que é saber trabalhar em comunidade né, saber

trabalhar em conjunto que é o que é na escola deve ocorrer. (BRUNA, entrevista)

Outro fator que pode ter relação com a fala de Bruna é o fato dela não estar atualmente como docente na escola. Lavínia e Aline que, ao contrário de Bruna, estão ativas na docência apresentam em suas percepções sobre os dispositivos uma forte articulação com a atual prática profissional, denotando uma assimilação maior do processo vivenciado.

Semanário (pausa). Foi assim, de extrema importância. E (pausa) acho que o portfólio. Porque são coisas que você vê muito, na prática, e quando você está na faculdade, é uma coisa que é insuportável fazer, é (risos) mas é extremamente importante, porque na hora que você vai para a prática, fica algo mais tranquilo, sabe? Acho que os dois assim, são... (LAVÍNIA, entrevista)

Então, o semanário, já que... dentre os tantos diários que a gente tem, né? Ficou algo natural para mim. Então... não é tão difícil fazer o registro reflexivo, que a rede pede, uns negócios, assim, gigantes, às vezes a gente tem nove, dez turmas, então... ficou algo para mim... Mais nítido, quando você faz a avaliação inicial, no portfólio, a gente mentaliza, né? O objetivo, o que você fez e tudo mais. E eu ainda lembro até hoje assim, quando a gente vai fazer o planejamento anual, eu falei “Gente (risos) parece muito uma coisa com a outra assim” (risos). Então, é por isso que eu achei tão, tão interessante. Porque quando eu peguei professores, de outras unidades, às vezes não tinha nem noção e nunca tinha visto isso em estágio. Então quando você vai para a prática, não conhecer documentos que você tem que entregar toda semana, nove, dez turmas (risos), eu acho que pega mais, sabe? (ALINE, entrevista)

Esta questão da assimilação é apontada pela preceptora Amélia como um ponto importante que ela mesma observou no decorrer da supervisão dos residentes. Para ela, muitas das reflexões e dinâmicas propostas eram entendidas somente por parte do grupo, e que os demais demoravam a construir um *feeling* sobre o ensino.

Porque a gente tem um processo, que às vezes demora, né? Tem gente que consegue já ali no momento entender e compreender e aproveitar aquilo. Tem gente que aquilo só vai fazer sentido depois de 2, 3 anos dando aula, que aí consegue entender “Nossa, era isso que ele tava querendo fazer, era isso que ele tava querendo dizer” (AMÉLIA, entrevista)

Dessa forma, percebe-se que embora haja críticas, os residentes apresentam percepções positivas em relação à contribuição dos dispositivos, sendo esta contribuição que foi mais bem assimilada pelos residentes que estão atuando na licenciatura.

9.3 Contribuição da dinâmica construtivo-colaborativa para o desenvolvimento do CPD

No capítulo 8 constatamos que a interação foi evidenciada nos dados como fonte de destaque na construção do CPD dos residentes. Em conjunto com estes resultados, esta seção buscará compreender em que medida ocorreram estas interações e quais ações permitiram estabelecer esta aproximação entre residentes e professores.

Atrelada à prática e à teoria, a interação profissional foi um importante elemento para a aquisição do CPD dos residentes, denotando uma consciência crítica sobre a importância das trocas entre os pares e do saber experiencial dos professores como apoio à resolução de conflitos que aparecerem durante o estágio. A relação socioprofissional aparece no conjunto das narrativas como fator preponderante à compreensão do agir profissional, contribuindo na construção de disposições reflexivas mediante o questionamento constante das ações de ensino desenvolvidas.

Esses desafios foram/estão sendo superados quando realizo o exercício de refletir sobre a aula, além de estar atento as discussões pós aula com a professora preceptora da escola e com o grupo nas reuniões do projeto Residência Pedagógica. (LUCAS, portfólio)

O professor preceptor foi atencioso desde o começo das aulas, pensando no desenvolvimento das aulas, nos ajudando para que as atividades dessem certo em relação a segurança, lógica de organização e espera dos alunos. Além disso, ele conseguiu me ensinar quesitos como avaliações, critérios, como organizar e planejar cada de acordo com o estilo da sala (LARISSA, relatório).

Os dados revelam que a dinâmica construtivo-colaborativa da comunidade de EF proporcionou aos residentes vivenciarem momentos de elevado valor formativo, resultado de trocas, discussão e interação nos distintos espaços formativos (universidade e escola).

Um ponto importante é o convívio mais aproximado com os professores preceptores. Uma vez que as experiências prévias tenham sido totalmente na contramão dessa realidade, em que o contato com os professores se baseava apenas no momento do estágio em si, o Programa Residência Pedagógica contribui para atrelar a teoria e a prática do professor que o residente observa nos momentos de reflexão que o Programa proporciona fora do ambiente escolar (ALINE, relatório).

No conjunto dos dados, foi possível identificar que estes momentos ocorreram em duas dimensões: uma **individual**, proporcionada nos momentos de trocas socioprofissionais entre preceptor e residente, no decorrer das práticas profissionais

na escola, que possibilitou a mobilização de diferentes saberes e o reconhecimento da reflexão constante sobre a ação,

A partir de um diálogo traçado entre as aulas de educação física que estou acompanhando com a literatura que vem sendo trabalhada [...] estou adquirindo novos conhecimentos, aprimorando minhas habilidades e competências, com o objetivo de desenvolver minha capacidade de ensinar e assim fazer de mim um professor que entenda a importância da reflexão em sua prática [...] ainda tem muitos conhecimentos acerca da prática docente que são desconhecidos por mim, então vou em busca deles por meio dos estudos dentro e fora do espaço de formação habitual (BRUNA, portfólio)

As relações sob esta dimensão aconteceram em grande medida no espaço escolar, por meio do incentivo e tentativas dos preceptores em provocar os residentes a refletirem em relação a diversas situações de ensino, o que permitiu análises, trocas horizontais e intergeracionais, feedbacks, diálogos fundamentais ao conhecimento da cultura docente em ação.

(...) a gente tinha muitas conversas, né? Então, mesmo... Era muito corrido, uma troca e outra, às vezes eles já tavam saindo, já tavam entrando em outros, a gente sempre tinha esse momentinho do corredor, pra gente trocar uma ideia assim, sabe? Tipo, às vezes tinham algumas coisas que eu percebia e eu via, eu aproveitava pra falar, e aí falava “E aí, o que vocês sentiram? Como que foi? Que vocês acharam? Que deu certo? O que não deu?”, então a gente sempre tinha esse diálogo, assim, sabe? Constante, pra fazer eles... Se atentarem e refletirem, né? No que, como que foi essa experiência e tal. (AMÉLIA, entrevista)

Às vezes dou aquelas dicas... Pode ser até naquelas conversas... No individual com o aluno, numa atividade ou outra... Com o estagiário, chamar a atenção, falar “Me acompanha aqui” e tal, né? “Pô, vamos lá, a gente conversa com o aluno”, na atividade, né? Tá rolando a atividade, aquele momento que a gente vai passando, aluno por aluno, grupo por grupo. Pra dar as dicas, pra fazer umas correções, algumas coisas, tirar dúvidas. Sempre também, busca conversar um pouquinho, “Ah, como tá indo? Como que tá agora? Você tá achando fácil isso? Aí e tal? Ah, você nunca fez isso? Já fez? Já experimentou?”. Então são coisas que a gente vai... garimpando assim, no aluno, né? E aí é... Dia a dia, a gente vai tá... buscando esse... Conhecimento (MAURICIO, entrevista)

Estas trocas foram importantes não só para a auto confrontação dos residentes em relação ao ensino, como também provocou um confronto do próprio preceptor em relação ao seu desenvolvimento profissional. Maurício, percebe que estes momentos em que instiga o residente a refletir, também provocou em certos momentos uma autoanálise de suas práticas profissionais.

(...) eu sempre baseava assim “Vou conversar com o residente” ou me baseava... Me lembrava como eu saí na... Ali da graduação, pra iniciar já na carreira, né? Eu me espelhava “Ah, eu era assim”, então eu falava “Ah, o residente a mesma coisa, né?”, então partindo bem ali do... Muito do que a gente aprende lá, de convívio, e na prática a gente até coloca pros alunos

“Olha, na prática já é um negócio diferente, é assim, assim, assim”, né? Então, tem uma coisa de eu lembrar do passado, como era, eu (risos)... (MAURÍCIO, entrevista)

Estes momentos de interação proporcionados pelo PRP provocaram também um sentimento de responsabilidade nos preceptores em relação à formação dos residentes, que ao mesmo tempo que formam sentem a necessidade de estarem mais próximos das pesquisas e dos estudos sobre o ser docente.

Aquele ambiente era muito à vontade, eu me sentia muito à vontade ali. Eu fui ter essa consciência da formação, da minha responsabilidade quanto formadora desses alunos, realmente no residência pedagógica. No residência eu realmente entendi que eu tinha uma responsabilidade ali no processo formativo, sabe? E que eu tinha que contribuir de alguma forma. Então foi aí que a minha postura mudou, né? De realmente falar “Não, venham, a gente tá aqui, não quero vocês longe, não quero vocês distantes, eu quero vocês aqui, comigo, e aí a gente vai fazer juntos, né? Pra vocês conseguirem entender isso.” (AMÉLIA, entrevista)

Aliás, a presença e orientação dos preceptores foi apontada pelos residentes como um dos principais diferenciais para que se pudesse estabelecer esta maior interação e para a construção do ser profissional.

(...) consegui adquirir inúmeras experiências com o professor preceptor em estratégias, metodologias, como lidar com cada perfil de aluno, entre outros [...] minha identidade profissional como professora foi construída a partir [...] da troca de experiências com professores que já estão no ambiente profissional; das pesquisas, leituras e análises que faço de obras, textos, artigos, sobre ensino em educação física e outros aspectos (LAVÍNIA, portfólio).

(...) então, essa questão da proximidade com os preceptores ajudaram bastante, porque eles estavam ali com uma visão de quem já... vinha tentando fazer isso por algum tempo, né? Não era só gente ali... tentando fazer isso acontecer, tinha ali um norte, uma estrela guia, que eram os preceptores falando “Ó, isso aqui já deu certo comigo, sei que não deu certo. Eu consigo aplicar essa teoria dessa forma”. (ALINE, entrevista)

A segunda dimensão da interação profissional é caracterizada pela assunção de uma comunidade profissional no seio da dinâmica, estabelecida nos encontros semanais, permitindo análises e reflexões coletivas da profissão. É caracterizada pelos processos de construção do conhecer, agir e ser profissional, a partir das experiências vividas e compartilhadas em comunidade. Esta dimensão coletiva possui maior destaque nas narrativas, sendo fator condicionante à percepção dos residentes quanto ao seu desenvolvimento profissional.

(...) eu acho que quando... a gente tem essa parte coletiva, eu acho que ela ajudou um pouco mais que a individual (...) e daí o coletivo, as discussões em

coletivo (pausa). Foi.... Ajudou nessa parte de percepção mesmo, de compreensão, de diferentes pontos de vista, e que diferentes pontos de vista agregavam a minha... a minha parte docente assim, ao meu jeito de pensar e também de agir na escola, sabe? (LEANDRO, entrevista)

Nas narrativas é notório que a dinâmica construtivo-colaborativa contribuiu para uma expressiva mudança na postura profissional dos residentes diante dos desafios enfrentados. Este fato deve-se muito à ênfase no apoio, orientação, reflexões, discussões e experiências conjuntas no seio da comunidade.

Os desafios e vivências que surgiram nesse semestre foram bastante importantes para a minha formação [...] O convívio mais próximo, por meio das reuniões, com os professores preceptores foi essencial para isso [...] pois, eles têm muito a nos oferecer, sempre buscando nos colocar em uma posição nunca vista, pelo menos por mim, da docência (ALINE, portfólio).

(...) acho que uma coisa que eu aprendi, que ficou muito claro pra mim, é a questão da construção do conhecimento, assim, enquanto um coletivo, foi muito mais... interessante, através das discussões, com um grande número de pessoas, apesar de nem todo mundo ter participado muito das discussões, mas quem estava ali participando, se via que estava crescendo para algum lugar e que talvez sozinha, ou só com a minha dupla, só com um professor não seria possível... fazer esse tipo de discussão e crescer, nesse sentido, aprender coisas através... desse estilo, de conduzir uma reunião, enfim... através dessas discussões, eu aprendi eu acho que... talvez o conhecimento seja muito mais interessante ser construído de forma coletiva, e num... espaço tempo adequado. (ALINE, entrevista)

As reuniões na universidade foram apontadas pelos residentes como espaços importantes e fundamentais ao seu desenvolvimento profissional, porquanto lhes permitiu analisar as práticas e tomar consciência do processo de ensino. As leituras, discussões e reflexões realizadas no seio da comunidade aparecem constantemente nos relatos como importantes para o processo de tornar-se professor. O valor da dinâmica construtivo-colaborativa para a articulação teórico prática se deu em grande medida pela possibilidade de discutir as práticas no tempo presente, construindo um repertório de conhecimentos situados, refletidos quase que imediatamente às ações praticadas.

No entanto, reconhece-se que embora esta dinâmica tenha ajudado na aprendizagem da profissão, também existiu alguns desafios que influenciaram em alguns momentos a comunidade. A falta de tempo na escola para o diálogo foi apontada pelos preceptores como algo que impediu muitas vezes a reflexão sobre as práticas.

E às vezes faltava um momento da gente... Era um pouco, embora a gente tivesse ali, às vezes eram poucos os momentos que estava eu só com os meus alunos, né? Meus residentes. Então, a gente sentia um pouco de falta

disso assim, sabe? De ter mais esses momentos ali todo mundo, nós, pra discutir as nossas questões. (AMÉLIA, entrevista)

(...) Aquele tempo de reunião, acho que é importante, mas talvez... Reunião ali com todo mundo, né? Se tivesse um tempo assim, mais disponível, fosse individual talvez, porque...muita coisa poderia falar mas não quero falar na frente dos alunos, né? (MAURÍCIO, entrevista)

Outro desafio para a realização da dinâmica foi o grande número de estudantes. Maurício, que supervisionou os 24 residentes aponta o fato de que muitas vezes não foi possível realizar mais trocas, devido à falta de tempo e devido ao grande número de residentes, situação que às vezes atrapalhava muito o processo, “Porque administrar os 24 também (risos). Uma hora você fica perdido”.

Este grande número de participantes provocou também conflitos pessoais e profissionais, que caracterizaram alguns impasses na comunidade, provocando por vezes uma certa desorganização e divergência de ideias, pois “havia muitos perfis e pensamentos diferentes, e por ser um número alto de residentes, às vezes era complicado decidir algo rápido e eficiente”. (WANESSA, relatório)

Todavia, ao mesmo tempo, este fato contribuiu para uma mudança de postura diante das diferenças, “afinal, professores trabalham em grupo”(LAVÍNIA, *portfólio*).

Como todo grupo de trabalho, houve falhas durante o processo que foram essenciais para que pudéssemos chegar ao final do mesmo. Algumas escolhas poderiam ter sido diferentes durante o processo, mas não seríamos os indivíduos que hoje somos se fosse algo diferente no início. (WANESSA, relatório final)

Assim, percebe-se que a dinâmica construtivo-colaborativa vivenciada na comunidade de EF mudou as atitudes profissionais dos residentes. Vários deles, atribuíram essa mudança às reflexões e experiências desenvolvidas com e entre os membros da comunidade.

9.4 A dinâmica construtivo-colaborativa e a construção do CPD: elementos para se pensar a formação de professores

Os dados permitiram perceber que as ações desenvolvidas no seio da comunidade permitiram o desenvolvimento do CPD em duas dimensões: uma individual, marcada por processos de desprivatização da prática (WITTORSKI, 2014), desenvolvidas no uso dos dispositivos e na interação profissional. Uma coletiva, a partir de encontros profissionais entre todo o grupo, que estimularam o nascer de uma comunidade profissional (NÓVOA, 2017). À semelhança das comunidades de prática,

estas comunidades de aprendizes são apontadas por Alves, Queirós e Batista (2017) e Batista (2020) como espaços de elevado valor formativo para os futuros professores.

Do ponto de vista formativo, percebe-se que a dinâmica realizada se aproxima do modelo que prepara o futuro professor para a profissão (NÓVOA, 2019), a partir da iniciativa de ‘promover uma comunidade de aprendizes’, que procura fundamentar o conhecimento docente não em processos de raciocínio cognitivos e individuais, específicos para cada área disciplinar, mas que integra processos reflexivos amplos, entendendo que os professores aprendem não somente por processos individuais, mas sobretudo por processos que possibilitem reflexões críticas e coletivas sobre a prática (SHULMAN; SHULMAN, 2004).

A dinâmica revelou ainda, a incorporação de um “ponto de vista pedagógico” (AZANHA, 2006), modo docente de perceber o conjunto de fatores que inter cruzam o ensino e de nele atuar (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016), pois ele depende de um longo processo de socialização profissional que foi facilitado com a criação da comunidade de EF.

Em relação aos dispositivos - como um artefato que materializa uma organização específica de objetos, atores, estruturas e sistemas de relacionamento – identifica-se que estiveram voltados para a profissionalização docente, visando uma intenção formativa ligada à construção da compreensão da prática, a análise da situação profissional que envolve as estratégias de ação, as implicações pessoais nas interações e a possibilidade de confrontação (PENTEADO; SOUZA NETO, 2021). Seu foco esteve voltado para o desenvolvimento profissional (WITTORSKI, 2022) na procura de dotar os residentes de uma cultura profissional (TARDIF, 2014).

Os dispositivos, ao promoverem reflexões sobre a cultura escolar e docente, na análise da situação profissional, possibilitaram o exercício da confrontação (SMYTH, 1992), quando se analisava, por exemplo, seu desenvolvimento profissional no decorrer do programa, descrevendo, informando, confrontando e reconstruindo as estratégias de ação e as implicações pessoais na aprendizagem profissional (TARDIF, 2014). Neste sentido, a partir da racionalidade reflexiva por eles desenvolvida, possibilitaram a passagem do ofício de aluno para o *habitus* de professor (SOUZA NETO, SARTI; BENITES, 2016). As reflexões críticas sobre a cultura escolar e a cultura docente oferecidas pelos dispositivos contribuíram para a assunção de um capital cultural (BOURDIEU, 1989) revestido de uma base de conhecimentos (SHULMAN, 2014). Os dispositivos, ao serem utilizados como autoavaliação, na

questão da articulação entre o saber fazer, da postura ética e o compromisso com a comunidade, ofereceram uma representação do exercício da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002), contribuindo para o desenvolvimento do *ethos* profissional (NÓVOA, 2017).

Já a dinâmica construtivo-colaborativa, não só contribuiu para a construção e uso dos dispositivos, funcionou, no seio da comunidade de EF, como um propulsor para o desenvolvimento do CPD e da formação docente, por ser um espaço coletivo que envolveu tanto a reflexividade individual (SCHON, 1992) como a reflexividade coletiva (TARDIF; NÚÑEZ-MOSCOSO, 2018). As estratégias utilizadas revelaram uma parceria ativa, a partilha e as vivências, dando margem para uma relação estreita e horizontal entre os diferentes saberes e profissionais (NÓVOA, 2019; SARTI, 2020).

Contudo, o grande destaque das ações desenvolvidas pela dinâmica foi a aprendizagem decorrente de uma parceria intergeracional, que possibilitou a “integração entre o local de trabalho e a formação docente” pois foi proposto que os professores colaboradores assumissem uma nova identidade, como “formadores de seus pares dentro de uma lógica socioprofissional (SARTI, 2013, p.218). Essa parceria possibilitou aos residentes assumirem um papel mais próximo à docência diante da comunidade escolar e estabelecerem uma relação bastante estreita com um profissional pertencente a outra geração, algo importante para a constituição de sua identidade profissional (ATTIAS-DONFUT; DAVEAU, 2004). Mas também ao ensino, pois ele passa a ser tratado como um processo de iniciação (PETERS, 1979) para ambos, no sentido de que os preceptores possam rever suas práticas e selecionarem aquelas mais significativas para serem vivenciadas ou ressignificarem às próprias práticas e os residentes serem inseridos dentro de uma cultura profissional.

Porém, na aprendizagem intergeracional incluem-se programas de indução, mentoria, coaching, visando o desenvolvimento profissional (BRÜCKNEROVÁ; NOVOTNÝ, 2016). Neste caso específico, o PRS entra como um programa de indução profissional, tendo uma comunidade que trabalha em prol do seu próprio desenvolvimento, construindo em conjunto planejamentos, ações e estratégias de análise das práticas como pode ser visto com o relatório geral, portfólio e caso de ensino. Da mesma forma que se constatou que esta aprendizagem intergeracional é inseparável da prática social em função do seu significativo valor formativo (BATISTA, 2020) como foi apontado pelos residentes em termos de convivência e partilha por meio de reuniões com os professores preceptores. Assim, as relações

intergeracionais ocorreram no local de trabalho e no local de formação em uma dupla face preenchendo uma lacuna no campo da pesquisa uma vez que são raros os estudos, abordando esta questão (BRÜCKNEROVÁ; NOVOTNÝ, 2016).

Dessa forma, nos estudos em questão destacaram-se duas gerações [considerando a idade; experiência de trabalho; fase de desenvolvimento profissional na carreira docente (DAY; GU, 2007)]: os residentes (faixa dos vinte anos - novatos) e os preceptores (faixa dos trinta anos - experientes), de acordo com a análise documental, tendo sido registrado que estas aprendizagens ocorreram em rodas de conversa, seminários e troca de experiências (interação), mas também na elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino (conteúdo). Portanto, elas trataram do desempenho de tarefas, conscientização e compreensão, desenvolvimento pessoal, conhecimento e habilidades acadêmicas, desempenho de papéis, trabalho em equipe, tomada de decisões e resolução de problemas e julgamento (ERAUT, 2008). O que significa dizer que as mudanças ocorreram no âmbito do conteúdo no que se refere as estruturas mentais no domínio do conhecimento profissional em relação ao aprendizado anterior (ERAUT, 2008), bem como no âmbito de interações do tipo olho a olho e lado a lado (TARDIF, 2014).

9.5 Algumas conclusões sobre o estudo de caso realizado

A análise proporcionada por esta seção possibilitou compreendemos a fundo a construção do CPD no seio da comunidade, encontrando elementos significativos no processo que permitiram identificar um CPD que se constituiu na passagem de uma posição periférica e individualista de formação para um nascer da ideia comunidade de aprendizes. Neste ínterim, a aquisição do CPD no seio da comunidade esteve em grande medida enraizada em processos de ressignificação da base de conhecimentos e das experiências vivenciadas, e a construção do tato pedagógico (senso prático, inteligência situada) e o discernimento (julgamento e tomada de decisão) (NÓVOA, 2017).

Desta forma, os resultados encontrados e as discussões realizadas permitiram constatar que, no âmbito o CPD foi construído a partir de uma dimensão individual e coletiva, a partir das seguintes características:

Dimensão individual: (1) experiências vivenciadas em relações marcadas pelo comportamento dos alunos, pela gestão da classe e pela necessidade de compreender e explicar a “essência” do ensino (NÓVOA, 2017); (2) a construção do

tato pedagógico, de um senso prático, uma inteligência situada no agir profissional (NÚÑEZ-MOSCOSO, 2021); e (3) a construção do discernimento, capacidade de julgar e de decidir nas situações incertas da relação humana (NÓVOA, 2017; 2019). (Agrega-se a este conjunto uma amalgama da base de conhecimentos, formando o que pode ser denominado de pedagogia do professor (TARDIF, 2014).

Dimensão coletiva: (1) a construção do conhecimento partiu de um esforço colaborativo, em que todos os participantes tiveram contributos valiosos e foram responsáveis por promover a aprendizagem; (2) as ideias discutidas na comunidade de aprendizagem foram sendo melhoradas, com o objetivo progredir de ideias “fracas” para ideias mais robustas; (3) as ideias que os grupos trabalharam abordavam tanto ideia de mais valor para a comunidade, como aquelas que abordam questões autênticas, e desafiam entendimentos conceituais ou levam ao desenvolvimento de soluções para problemas comuns (ZHANG *et al.*, 2011).

Assim, conclui-se que a dinâmica desenvolvida no PRP pela comunidade de EF contribui para se pensar o final da formação e o início da profissão como um tempo-entre-dois, mas que, tal como Nóvoa (2019) aponta, tem sido silenciado nas universidades e políticas educacionais. As análises apontam ainda, para a importância de uma casa comum na formação para a construção do CPD, espaço híbrido, lugar de entrelaçamentos e de encontro (ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 2017).

Seção IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

CAPÍTULO X - A TÍTULO DE CONCLUSÃO: O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA FIRMAR E AFIRMAR A PROFISSÃO

10.1 Evidências sobre o CPD a partir dos estudos teóricos

Esta pesquisa teve por objetivo compreender como se constitui o CPD no percurso da profissionalização do ensino e da formação docente, assim como explorar e interpretar como este conhecimento se manifesta no seio de uma comunidade envolvida em um projeto do Programa Residência Pedagógica em Educação Física. Visando responder este objetivo, a escrita da tese se dividiu em duas componentes de compreensão do CPD: uma teórica/conceitual, mediante análises da literatura e legislações sobre o tema; e uma empírica, mediante os resultados do estudo de caso realizado.

Os *estudos da componente teórica/conceitual* desenvolvidos na primeira etapa da pesquisa, nos permitiu compreender a fundo o que os estudos têm revelado de crucial para caracterizar o CPD e incluí-lo nas práticas formativas. A análise da literatura permitiu identificar um grande paradoxo existente, atualmente, na formação docente que é o fato de que embora ela tenha sofrido avanços conceituais e até mesmo políticos no que diz respeito às tentativas de inseri-la no caminho de profissionalização, na prática, isto ainda parece não se constituir de fato por conta de diferentes problemáticas que atingem o campo da docência, gerando um processo de desprofissionalização. Compreender estas problemáticas no campo da profissionalização docente contribuiu para identificar características presentes no ensino e formação docente atuais, a partir de conceitos que nos permitiram analisar a questão por uma via sociológica. Vimos que fatores políticos ao passo que desenvolvem formas de uma suposta autonomia e participação docente sobre as decisões educacionais, investem também em formas de manter o controle sobre os professores, por meio da constituição de um profissionalismo como ideologia.

Quanto à evolução do conhecimento científico sobre o CPD, as análises permitiram identificar uma ampliação teórica de autores basilares, principalmente a partir do início deste século. De uma perspectiva voltada ao estudo dos conhecimentos de base e da racionalidade prática no campo dos acontecimentos

individuais, a teoria avança para a compreensão do CPD por meio de uma dimensão mais ampla e social, caracterizada principalmente na ideia de que o CPD é constantemente ressignificado a partir das experiências sociais, inter-relacionais, intergeracionais e contextuais.

Em relação ao contexto da licenciatura em Educação Física, a revisão sistemática possibilitou identificar que, embora os estudos empíricos sobre a relação universidade e escola no âmbito do ECS enfatizassem teoricamente a importância da integração entre os conhecimentos destas duas instâncias, na prática, as pesquisas tem se concentrado em tratar o CPD apenas como uma espécie de “plano de fundo” durante as ações de reflexão sobre o estágio, denotando que neste espaço há pouca inserção do CPD a partir de uma ótica profissional, que valorize não só o espaço da prática, com também os espaços comunitários entre professores, alunos, numa relação em que as experiências possam ser exteriorizadas a partir da ideia de “comunidade”.

Em termos de políticas públicas identificou-se que as atuais reformas no campo da formação de professores tem considerado o CPD como um conhecimento normativo, sistematizado por meio de competências docentes já definidas e estruturadas, indo na contramão do entendimento teórico que o CPD deve ser pensado como algo além do sentido estrito da palavra e ser sistematizado na formação como gênero do conhecimento (NÓVOA, 2019) que se materializa na ação docente por meio de representações concretas sobre o agir, ser e conhecer docente.

Nesse sentido, percebeu-se que as políticas implementadas têm sido pensadas de cima para baixo, desconsiderando a formação docente como um lugar de entrelaçamentos. Desta forma, oculta-se o papel formativo dos professores e a coletividade profissional, valorizando somente os fins, mediante a construção de competências e habilidades de trabalho.

Sendo assim, a seção teórica possibilitou compreender alguns aspectos importantes do CPD. Foi possível identificar alguns modelos teóricos que ao longo deste século têm tentado avançar na análise do CPD. No percurso de constituição destes modelos, foi possível identificar avanços em relação a conceitos como *racionalidade* e *reflexão*, ampliadas a aspectos mais vinculados a ideia de construção coletiva do CPD. As análises sobre estes conceitos parecem ampliar as análises da década de 80, ao considerarem que o ensino é uma atividade complexa e que apenas

tentar codificar quais os conhecimentos e competências da base do ensino não são suficientes.

Além disso, superam a ideia de reflexão enquanto atividade técnica, pragmática e voltada somente às soluções que dizem respeito à eficácia do ensino dos conteúdos. A partir da identificação de proposições cuja ideia é a construção coletiva, comunitária e que potencialize o lugar do CPD nos espaços formativos, os estudos permitiram identificar algumas proposições importantes para o campo da formação de professores tais como a ideia de *'formação profissional'*, *'epistemologia da prática'*, *'alternância'* entre diferentes instâncias, a constituição de um *'terceiro lugar formativo'* e a *'valorização dos professores de profissão no currículo'*.

No entanto, embora a literatura pareça avançar, no que diz respeito à legislação, o CPD ainda é pouco valorizado quando se trata das práticas pedagógicas profissionais no ECS. Já no campo das pesquisas sobre o ECS em EF e a relação universidade e escola, verificou-se que o CPD continua sendo um espaço de poucas iniciativas que integrem o conhecimento profissional e acadêmico no âmbito das práticas formativas.

10.2 A investigação do CPD nos espaços de prática profissional do PRP: desafios e possibilidades para desenvolver a formação inicial de professores

A componente empírica do trabalho buscou aprofundar o CPD no espaço das práticas do PRP, no contexto de um curso de licenciatura em EF que já assumia algumas características de um modelo profissional de formação. Desta forma, buscou-se identificar e analisar o lugar que o CPD ocupou na comunidade investigada em termos de concepções, representações, ações e desenvolvimento profissional.

Ao investigar o espaço do curso de EF da UNESP/RC, identificou-se que a dinâmica realizada no PRP investigado parece ir ao encontro de um modelo formativo embasado na ideia de formação para a profissão, em que o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização são valorizados (NÓVOA, 2017).

Sendo assim, os resultados da investigação contribuíram para compreender não só os conhecimentos e fontes que se manifestam na construção do CPD dos residentes, mas compreender que ações, formas de organização tem o potencial para inserir o CPD na formação inicial.

O **capítulo 7** proporcionou entender o contexto investigado, as concepções que emolduravam o espaço da licenciatura em EF, contribuindo na compreensão do que estava por trás do projeto e o que motivou a implementar a proposta construtivo-colaborativa. Além disso, a partir dos achados e representações dos participantes, ajudou a compreender em que medida o PRP contribuiu para a formação dos residentes e realizar algumas ponderações sobre a sua relação com o ECS naquele espaço. Este último, possibilitou pensar mais a fundo o lugar destas práticas no espaço da formação.

O **capítulo 8**, possibilitou compreender a construção do CPD dos residentes no seio da dinâmica construtivo-colaborativa. Apresenta os conhecimentos que mais se destacaram durante o processo formativo e as fontes destes conhecimentos. Como resultado de destaque, ressaltam-se capacidades que vão além da base de conhecimentos propostas por Shulman (1987) e outros, surgindo dos dados de conhecimentos do agir e ser profissional, caracterizados por uma “cultura em ação dos professores” (DURAND; RIA; FLAVIER, 2002), proporcionada na imersão e interações profissionais.

Esta cultura em ação, possibilitada por reflexões coletivas quase em tempo real das práticas, conduziu os residentes a desenvolverem uma racionalidade reflexiva e comunicativa, enraizada na capacidade de mobilizar conhecimentos a partir de um tripé temporal: passado (recordar saberes prévios), presente (mobilizar os saberes), futuro (retomá-los e transformá-los em novas situações de aprendizagem) (NÚÑEZ-MOSCOSO, 2021). Mas, estas formas de racionalizar a profissão só foram possíveis a partir de três elementos importantes: uma base de conhecimentos previamente desenvolvida pelos estudantes no decorrer da sua formação; da fusão entre teoria e prática bastante desenvolvida no decorrer dos estágios e do PRP; da interação proporcionada pela dinâmica construtivo-colaborativa do PRP, em que os preceptores se tornaram protagonistas na formação dos residentes.

O **capítulo 9** buscou aprofundar estes elementos, em que se percebeu que a dinâmica construtivo-colaborativa contribuiu para a construção do CPD a partir de diferentes ações: primeiro, verificou-se que os dispositivos tiveram papel fundamental no desenvolvimento da reflexividade, comunicação e exposição pública da profissão, contribuindo para o desprivatizar das práticas e para o desenvolvimento de uma racionalidade argumentativa e comunicativa naquele espaço formativo (TARDIF, 2014).

Já a dinâmica em si foi potencializadora na construção do CPD tanto dos residentes quanto dos preceptores. As ações por ela desenvolvida (dispositivos, espaço híbrido de discussão e formação, trocas intergeracionais) proporcionou aos participantes não só a capacidade de analisar a profissão, como também proporcionou comunicar e documentar as práticas profissionais, permitindo desenvolver uma “comunidade profissional docente” (NÓVOA, 2017).

Em síntese, os achados desta pesquisa corroboram para ratificar duas principais características do CPD, identificadas a partir dos estudos teóricos, e que se confirmam nos estudos empíricos:

a) o CPD tem como exigência inicial a compreensão dos conhecimentos específicos do conteúdo da disciplina, didáticos da matéria, do currículo institucional etc. para que o professor consiga planejar e implementar ações que gerem compreensões ao encontro da aprendizagem dos alunos. Contudo, o CPD também é plural, mutável e se “constitui no espaço do outro e para o outro”. Nesse sentido, os conhecimentos da base do ensino só se tornam de fato conhecimentos ensináveis mediante não só a compreensão dos aspectos específicos da racionalidade individual, como também a partir de uma racionalidade crítica, argumentativa e comunicativa, que seja capaz de desenvolver a real autonomia profissional.

b) Para que o CPD se faça presente no currículo formativo como caminho à profissionalização da docência, seria necessário ultrapassar o modelo acadêmico na formação e dar valor às experiências, à racionalidade crítica e comunicativa. Para que isso aconteça é necessário pensar a docência a partir de uma nova EPP, constituída no âmbito de um terceiro espaço formativo, que possibilite reflexões geradoras de novas disposições profissionais.

Diante destas evidências a pesquisa permitiu consolidar **a tese** de que o CPD não é somente a transposição de um conjunto de conhecimentos qualificáveis ao ensino, pois o conjunto de conhecimentos podem ou não se tornar CPD. Para que a base de conhecimentos se torne de fato conhecimento profissional docente é preciso construir uma espécie de meta competência profissional, embasada em um conjunto de disposições que levem ao professor a exercer capacidades tais como refletir, analisar, argumentar e comunicar a profissão. Por outro lado, estas capacidades só são possíveis de serem desenvolvidas a partir de uma formação profissional enraizada na ideia de “comunidade” que age praticamente em tempo real provocando reflexões, argumentações e exposição pública da prática profissional.

Desta forma, esta tese possibilitou além das questões já mencionadas, caracterizar alguns elementos importantes tanto para *firmar* o CPD na formação, quanto para pensar em elementos para *afirmar* a docência como profissão a partir das práticas profissionais no currículo da formação inicial de professores.

10.3 Elementos para se pensar a formação docente: como firmar e afirmar o CPD na formação de professores

Nóvoa (2017), ao pensar a formação docente como uma formação que deve preparar para a profissão, apresenta a ideia de que o CPD é mais que conhecimento pedagógico, e que deve ser pensado sob a ideia de posições e de comunidade. Desta maneira, propõe que para o avanço da profissão docente é preciso que a formação considere estas ideias no sentido de afirmar a profissão como elemento central da formação, na tentativa de firmar uma posição em termos de profissionalização. Entende-se por posição, o conjunto de disposições e representações sobre a profissão que leva o professor a adquirir a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional; o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente; a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho; a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de atuar; ser capaz de opinar e intervir publicamente sobre a profissão.

Ao pensarmos nestas ideias de posição profissional, a tese apresentada nos possibilita inferir que no caminho para o desenvolvimento do CPD na formação é preciso afirmar a profissão no seio das práticas formativas. Nesse sentido, com base em nossos achados é possível afirmar que a formação inicial de professores deve assumir a perspectiva de uma pedagogia que considere as dimensões cognitiva, prática e moral da aprendizagem, mas que por outro lado assuma em conjunto a ideia de que o CPD é caracterizado por aprendizagens situacionais e contextualizadas, e que colocam os conhecimentos em constante evolução. Para tal, é preciso que o CPD na formação esteja enraizado no desenvolvimento de capacidades do agir e ser profissional. Nesse sentido, a dimensão coletiva da aprendizagem do CPD deve tornar-se o cerne das práticas profissionais, no sentido de firmar a profissão na formação por meio de ações colaborativas de análise do trabalho docente.

Sendo assim, para concluir estes achados e indicativos possibilitados pela pesquisa, apresentaremos a seguir alguns encaminhamentos para se pensar a sistematização das práticas profissionais, na tentativa de responder à questão de

pesquisa que direcionou nosso estudo: *Como o CPD se constrói nos espaços formativos de prática profissional em EF?*

A partir dos indicativos e da ideia de CPD enquanto um conjunto de disposições e posições profissionais, o estudo possibilitou sistematizar alguns elementos, no sentido de dar ao CPD um lugar significativo no âmbito das práticas profissionais dos cursos de formação inicial de professores:

i) *Um lugar de encontros e entrelaçamentos profissionais*

O estudo nos possibilitou compreender que os processos de construção do CPD no seio da comunidade do PRP se deram em grande medida na interação e na comunidade agindo sobre as práticas profissionais vivenciadas. Nesse sentido, o entrelaçamento entre os participantes e seus conhecimentos, possibilitou um encontro de gerações fundamental ao desenvolvimento do CPD no espaço formativo investigado. Este espaço, caracterizado nas reuniões semanais do PRP, assumiu uma perspectiva de formação em alternância, em que a ida dos professores da escola à universidade tornou as discussões mais ricas e contextualizadas.

Outro elemento fundamental a este entrelaçamento foi a teoria proporcionada neste espaço, que a partir de estudos sobre o ensino e profissão docente foi essencial no acontecimento da práxis profissional. Desta forma, a dinâmica realizada possibilita pensar em uma pedagogia que considere não só estes momentos de discussão, mas o entrelaçamento entre gerações, conhecimentos e representações sobre o ser e agir docente.

ii) *Um lugar em que o professor e o futuro professor conquistem uma posição profissional*

A dinâmica realizada pelo PRP permitiu compreender mais a fundo o papel positivo do professor preceptor na construção do CPD dos residentes. Este fato foi muito proporcionado mediante a devida valorização profissional destes professores no ambiente formativo, não só em termos pedagógicos, mas financeiramente. Muito mais que levar a universidade à escola ou vice-versa, a entrada do preceptor nos processos de construção de projetos, dispositivos e análises das práticas foi o cerne da constituição do CPD naquele espaço.

Além disso, a relação horizontal proporcionada pela dinâmica, provocou nos residentes e preceptores um senso maior de pertencimento à profissão, contribuindo para desenvolver uma *disposição pessoal* e postura de *interposição profissional* dos preceptores e residentes, a partir de um senso de responsabilidade que os fizeram

sentir-se mais valorizados em termos de conhecimentos e expertise profissional. Nesse sentido, a entrada e valorização dos profissionais da escola na dinâmica proposta pelo PRP ascendeu a dimensão coletiva do CPD na formação, gerando a oportunidade de uma formação socioprofissional, importante na constituição da identidade profissional.

Contudo, ressalta-se que estes elementos só foram possíveis a partir da imersão dos residentes na realidade profissional e mediante a valorização dos professores da escola na pedagogia proposta por aquele espaço. Ressalta-se ainda, que a construção destes elementos só não foi mais efetiva por conta de alguns impeditivos profissionais e curriculares que afetaram a imersão dos preceptores e residentes no universo formativo do PRP, tais como tempo para reflexões na escola por conta da extensa carga horária dos professores, cansaço dos residentes que tinham que se dividir entre as disciplinas de ECS e a participação no PRP, fatos colocados pela maioria como algo que gerou cansaços de ambas as partes.

Estes resultados nos possibilitam ratificar a ideia de que a formação para a profissão deve incluir estes profissionais de forma a trabalharem colaborativamente com os formadores universitários para a inserção da profissão no espaço da formação. Por outro lado, também possibilita indicar para que estes elementos ocorram de forma significativa há que se pensar em formas de estruturação curricular que permitam que a imersão tanto dos estudantes quanto dos professores na análise da profissão seja em momentos exclusivamente dedicados às práticas profissionais.

iii) Um lugar de composição pedagógica e recomposição investigativa

A vivência em comunidade proporcionada pela dinâmica do PRP investigado proporcionou que o CPD fosse constituído naquele espaço como elemento que se forma coletivamente e que se constrói no indivíduo tanto pela via da construção do conhecimento pedagógico quanto da formação de capacidades que gerem o conhecimento de como agir, sentir, ser e conhecer como professor. Além disso, o start para a transposição da racionalidade técnica à racionalidade reflexiva e crítica dos residentes só foi possível a partir de representações concretas sobre a profissão e no desenvolvimento de capacidades como refletir, analisar e discernir o ensino. Para que estas capacidades fossem construídas foi necessária uma constante articulação teórico-prática durante o processo vivenciado. Esta articulação foi proporcionada principalmente pelo uso dos dispositivos e pelas ações coletivas de investigação das

práticas realizadas, provocando um processo contínuo de recomposição investigativa não só do ensino em si, mas da profissão docente como um todo.

Isso nos possibilita afirmar que o uso de dispositivos em conjunto com as relações socioprofissionais no ambiente das práticas possui um papel preponderante no desenvolvimento do CPD, que quando utilizadas em conjunto torna-se uma estratégia de potencial contribuição para a formação de capacidades como analisar, argumentar e comunicar a profissão. Esta relação entre dispositivos e formação socioprofissional também nos possibilita indicar que a utilização de dispositivos de análise e reflexão sobre as práticas devem ser usados na formação, antes de tudo partir de uma base teórica que permita conhecer o ensino e a profissão, além de ser construído e desenvolvido com o auxílio de outros profissionais, entre as diferentes gerações que compõem o universo da profissão docente. Do contrário, os dispositivos podem se tornar apenas instrumentos burocráticos e descontextualizados dos conhecimentos da profissão.

iv) Um lugar de exposição pública da profissão

Nos achados da pesquisa foi possível identificar que dentre as características importantes na constituição do CPD dos residentes, a capacidade de falar sobre o ensino, de argumentar, comunicar a profissão foram bastantes desenvolvidas no seio da comunidade. Nos caminhos para este desenvolvimento, identificou-se que as oportunidades ocorridas no PRP para propor ações, expor as práticas, argumentar as razões e os porquês das decisões tomadas contribuíram bastante para a aquisição de um repertório de conhecimentos para o agir e ser profissional que levaram os residentes a assumirem uma postura mais autônoma e crítica.

Nesse sentido, estes achados apontam para se pensar a formação como lugar que considere, desenvolva e valorize os espaços de construção coletiva, oportunizando momentos em que os estudantes possam participar dos seus próprios processos formativos em conjunto com outros profissionais. Este espaço também deve proporcionar momentos de exposição pública e documentação de diferentes formas de agir, possibilitando a construção de repertórios de ensino, auxiliando os futuros profissionais a intervirem de forma mais significativa na profissão, e com isso minimizar os possíveis impactos durante o processo de inserção profissional. Em síntese, a formação deve assumir características de uma 'comunidade de prática', em que se pratique o engajamento mútuo, o projeto em conjunto e o repertório compartilhado (WENGER, 2008).

No entanto, percebeu-se na pesquisa realizada que gerar autonomia docente em jovens estudantes, que trazem na bagagem um histórico educacional pautado numa relação verticalizada ente professor e aluno, na diretividade e transferência de conhecimento, é um desafio constante que deve acontecer de forma processual, no sentido de provocar uma maior maturidade profissional.

Assim, o exercício de autonomia começa na superação do fazer instrumental e do profissionalismo docente, pois a verdadeira profissionalização da docência tomaria por base o domínio técnico (habilidades ou repertório de saberes teóricos, por exemplo) *a priori*, mas dependeria de uma compreensão da prática educativa como compromisso social, um fenômeno humano em que há relações afetivas, sociais, emocionais e culturais, a ponto de ser impossível separar concepção e execução da prática de ensino (CONTRERAS, 2002).

10.4 A título de recomendação: as práticas profissionais no âmbito do PRP e ECS em Educação Física: por um lugar entre dois na formação

Os encaminhamentos apresentados, em conjunto com as características adotadas por esta pesquisa, me permitiram enquanto pesquisadora, que em todo momento do estudo estive com olhar atento às especificidades do ECS e do PRP no contexto investigado, realizar algumas ponderações em relação ao lugar destes componentes no espaço da formação inicial em EF.

A partir de alguns questionamentos que trago na introdução em relação à preocupação no cenário acadêmico sobre em que medida os programas de indução influenciam o contexto do ECS, proponho a seguir contribuir com essa discussão apontando alguns elementos importantes para se pensar estes espaços de indução profissional.

Durante a análise dos dados desta pesquisa, percebi que o PRP funcionou no espaço do curso de EF da UNESP/RC, como um *lugar entre dois* (NÓVOA, 2019), um lugar que não era nem ECS e nem a inserção profissional de fato. O PRP foi um espaço de indução que provocou uma espécie de aprofundamento de alguns elementos que já ocorria no estágio. Um aprofundamento apontado pelos participantes como algo bastante profícuo à aprendizagem da profissão, fato este muito oportunizado a partir das estratégias desenvolvidas que foram capazes de sair

de um modelo tradicional de transferência de conhecimentos para um modelo transformador, capaz de dar início a uma racionalidade reflexiva e emancipatória.

Todavia, embora o ECS e PRP tenham concepções similares naquele espaço, o aprofundamento só foi possível a partir da inserção e valorização dos profissionais da escola, como também da imersão dos residentes e da dinâmica construtivo-colaborativa desenvolvida, que oportunizou uma disposição pessoal maior dos envolvidos em fazer acontecer a formação.

Estes apontamentos nos instigam à reflexão: e se fosse no ECS? a dinâmica construtivo-colaborativa teria sido possível de acontecer e tornar-se profícua? Bem, diante de um contexto em que os programas de indução profissional adentram nas universidades como políticas paliativas à resolução de problemas enfrentados no ECS, nossa pesquisa pode então contribuir com algumas recomendações quando se trata de pensar esta relação em ter ECS e PRP.

Na realidade investigada verificou-se que embora as concepções em torno do ECS e PRP sejam as mesmas, fatores como a falta de acompanhamento e acolhimento, descontinuidades de práticas devido o curto período de estágio, incoerências entre local de formação e atuação, falta de incentivo profissional e precarização do trabalho docente, tornaram-se impeditivos para a evolução no contexto do ECS e para um efetivo trabalho entre escola e universidade.

Por outro lado, no que diz respeito ao lugar da universidade nesse processo, quando pensada a partir de uma perspectiva profissional foi até certo ponto capaz de provocar uma ambientação efetiva, proporcionando conhecimentos importantes (teórico, de contexto, pedagógico-didático etc.) que proporcionaram uma base essencial à evolução dos residentes no PRP.

Já o PRP, por proporcionar uma maior aproximação entre universidade e escola, possibilitou uma imersão na profissão, que como vimos foi bastante efetiva na formação profissional dos residentes e até mesmo, em certo ponto, dos preceptores. No entanto, percebe-se que no decorrer do processo, faltou também uma maior maturidade dos residentes em relação à representação concreta do significado da dinâmica construtivo-colaborativa, assim como faltou espaço para que os preceptores exercessem mais o protagonismo sobre a formação dos residentes, devido tanto a falta de tempo na escola, quanto talvez de um maior entendimento do seu papel enquanto formador.

Estes elementos nos possibilitam apontar algumas recomendações para se pensar o lugar destes espaços na formação inicial de professores, que são:

- a) A entrada de programas de indução nos espaços universitários não pode desconsiderar as experiências exitosas no campo do ECS, devendo, portanto, as políticas considerarem em suas orientações as boas práticas que já estão sendo realizadas nos estágios, procurando promover um aprofundamento e não um corte drástico no que já tem sido feito em muitas universidades;
- b) A pesquisa por nós realizada permitiu constatar que o formar para a profissão exige um tempo de maturação entre o vivido e o refletido, para que de fato o CPD se constitua e uma identidade profissional nasça. Dito isto, constata-se também que é bastante difícil conciliar o processo de imersão na realidade escolar com as diversas demandas da formação, o que nos possibilita afirmar que esta imersão profissional deve, preferencialmente, ocorrer em processos de alternância, com momentos de imersão na escola e outros de formação disciplinar.
- c) Na pesquisa observou-se que um dos fatores potencializadores do PRP foi o incentivo financeiro. A maioria dos residentes e os preceptores entrevistados relatam que este foi um fator preponderante para sua motivação em estar no projeto. Além dessa questão da motivação existiu também a questão da valorização profissional sentida pelos preceptores, que viram sentido no trabalho de ser formador. Desta maneira, há que se pensar em políticas, para além de projetos pontuais, que considerem o trabalho colaborativo entre professores e estudantes universitários como um trabalho como outro qualquer da função docente, que tem como função social formar pessoas para lidarem com seres humanos. Portanto, para que a formação profissional aconteça de fato é necessário valorizar estes profissionais tanto pedagogicamente quanto financeiramente.
- d) É preciso também formar estes profissionais da escola para atuar na formação dos futuros profissionais do ensino, pois a cultura atual docente não permite que os professores construam ao longo da profissão habilidades para formar outros professores. Para que o CPD se inclua de fato na formação é preciso que estes profissionais além de possuírem um repertório de ensino, obtenham outras capacidades referentes ao ensinar como levar outras pessoas a agir, sentir, conhecer, intervir e ser professor. Sem a devida formação, a imersão

pode se tornar apenas espaço para experimentação e não de vivência profissional, pois por mais que o preceptor, no nosso caso, seja um bom professor é preciso adquirir conhecimentos e disposições para formar outros profissionais.

Por fim, com a propriedade que este estudo possibilitou, concluo que para que o CPD se constitua de fato nas práticas formativas nos cursos de formação inicial de professores é necessário construir ações a partir de uma pedagogia transformadora, que considere o valor da dimensão coletiva do CPD e da comunidade profissional no ambiente formativo. Além disso, é necessário pensar na indução profissional como um lugar entre dois, que possa ser realizado em alternância ou até mesmo em formato de residência profissional logo após a formação inicial.

Quanto a esta última afirmação, acreditamos ter contribuído em parte para esta discussão trazendo algumas respostas, a partir da caracterização de elementos para se pensar o lugar do CPD nos espaços de práticas profissional, no sentido de se construir de fato uma formação para a profissão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A. et al. Categorias teóricas de shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-149, Dez. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742019000400130&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 09 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146654>.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneiras, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, p. 637-651, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- ALVES, Ana Margarida; QUEIRÓS, Paula; BATISTA, Paula. O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. **Revista Portuguesa de Educação**, v.30, n.2, p. 159-185, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.12275>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12275>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- ANANIAS, Elisângela Venancio. **O estágio curricular supervisionado em educação física e o processo de profissionalização do ensino**: um estudo de casos múltiplos. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- ATTIAS-DONFUT, Claudine; DEVEAU, Phillipe. Génération. **Recherche et Formation**, n. 45, p. 101-114, 2004.
- AZANHA, José Mario Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006.
- BANDEIRA, Lílian Brandão. **Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de Educação Física**: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório. 2017. 285f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017
- BARDIN, M. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Paula. O potencial formativo e os desafios às práticas de supervisão em comunidades de prática: reflexão sustentada numa experiência pedagógica em contexto de estágio de educação física. In: RIBEIRO, Ana Isabel et al. (coord.). **A supervisão pedagógica no século XXI**: desafios da profissionalidade docente. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p.59-77, 2020.

BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. Construir a profissão no contexto da formação de professores de educação física: Processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. **Pro-Posições**, v. 32, p.1-27, 2021. DOI:10.1590/1980-6248-2018-0084. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/63VcdqVTBNqgRxgrCK645Ns/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 20 jul. 2022.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física**: perfil, papel e potencialidades. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BENITES, Larissa Cerignoni et al. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 35-50, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.53390>. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/movimento/article/view/53390>. Acesso em: 06 jul. 2021.

BENITES, Larissa C.; SOUZA NETO, Samuel; BORGES, Cecília; CYRINO, Marina. Qual o Papel do Professor-Colaborador no Contexto Do Estágio Curricular Supervisionado Na Educação Física? **Rev. bras. ciênc. mov**, Brasília, v. 20, n. 4, p. 13–25, 2012. DOI: 10.18511/rbcm.v20i4.3286 Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3286/2282>. Acesso em: 09 ago. 2019

BENITES, Larissa C.; FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar O.; DUEK, Viviane. P.Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores de Educação Física na UDESC. In: VEDOVATTO, Djinane.; ANANIAS, Elisângela. V.; COSTA FILHO, Roraima A. (Orgs.). **O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil**: Formação, Influências, Inovação Pedagógica e Perspectivas. Curitiba: Ed. CRV, 2020, p.21-32.

BIAZOLLI, Caroline Carnielli; GREGOLIN, Isadora Valencise; STASSI-SÉ, Joceli Catarina. Contribuições do Programa Residência Pedagógica à formação inicial de futuros professores de línguas: aspectos da parceria colaborativa. **Formação Docente**, v. 13, n. 26, p. 155-170, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i26.420>. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/420>. Acesso em: 21 jul. 2021

BISCONSINI, Camila R.; OLIVEIRA, Amauri A.B. Possibilidades de Aproximação do Cenário Escolar na Formação Inicial em Educação Física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 1–10, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3031>. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2448-24552019000100216&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 ago. 2019

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Análise de dados. In: Bogdan, R. & Biklen, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos, p. 203-241, 1991.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF:

Conselho Nacional de Educação, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 mar. 2019

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo, Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2019.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 08 mai. 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 27, 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Brasília/DF, 02 out. 2001b

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer nº 028, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 021/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 02 out. 2001c.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura (2002)**. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 2002a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 19 fev. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 18 fev. 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>> Acesso em: 25 de out. de 2019

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em 20 Mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 04 de dezembro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define AS Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, nº 247, 23. dez. 2019, Seção 1, p.115.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. **Revista Contrapontos**, v. 7, n. 2, p. 365-380, 2007.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/> acesso em: 20 jul. 2022.

BRÜCKNEROVÁ, Karla; NOVOTNÝ, Petr. Intergenerational learning among teachers: overt and covert forms of continuing professional development. **Professional Development in Education**, v. 43, n. 3, p. 397-415, 2017. DOI: 10.1080/19415257.2016.1194876. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2016.1194876?journalCode=rjie20>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes, espaços, culturas e agentes. In: TRAVERSINI, C. (org.). **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCSRS, 2008. p. 147-174.

BOURDONCLE, R. **Professionnalisation, formes et dispositifs. Recherche et formation**, Paris, n.35, p.117-132, 2000.

CAIRES, Susana. Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 1, p. 87-98, 2006. DOI: <https://doi.org/10.14417/ap.156>. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/156>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

CARVALHO FILHO, Josué J.; BRASILEIRO, Tânia S. A.; SOUZA NETO, Samuel. O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: saberes docentes e a relação teoria-prática. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 147-158, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201951603p.147-158>. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/185425>. Acesso em: 09 ago. 2019

- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relações de conhecimento e prática: Aprendizagem de professores em comunidades. **Revisão da pesquisa em educação**. Tradução GEPFPM (FE/Unicamp), EUA, v. 24, n. 1, pág. 249-305, 1999.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORAZZA, Maria Julia et al. Comunidades de prática como espaços de investigação no campo de pesquisa formação de professores. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 466-494, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/138>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- CORREIA, Evelline Soares. Colégios de Aplicação Pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 9, n. 17, p. 116-129, 2017. DOI: Disponível em : <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/619>. Acesso em: 09 ago. 2019
- COSTA FILHO, Roraima A; IAOCHITE, Roberto T. Experiências de Ensino no Estágio Supervisionado e Autoeficácia para Ensinar Educação Física na Escola. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 201-211, 2. trim. 2015. DOI: 10.4025/reveducfis.v26i2.24762. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/24762>. Acesso em: 10 ago. 2019
- COSTA, F. C. Da formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. **Journal of Physical Education**, v. 5, n. 1, p. 26-39, 1 jul. 2008. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3982>>. Acesso em 06 mar. 2020.
- CYRINO, Marina.; SOUZA NETO, Samuel. O Estágio Curricular Supervisionado na Experiência Brasileira e Internacional. **Revista Educação em Questão**, v. 48, p. 86-115, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v48n34ID5731>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5731>. Acesso em:> 20 mai. 2020
- CYRINO, Marina. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: A construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**. 2016. 344f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/137997>. Acesso em: 17 jul. 2017.
- DAY, Christopher; GU, Qing. 2007. Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. **Oxford review of education**, v. 33, n. 4, p. 423–443, 2007.
- DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA -Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445/4808>>. Acesso em: 20 mar. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p145-154>
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em:

<https://desafioonline.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15> . Acesso em 20 mar. 2019

EL TASSA, K. O. M. et al. Estágio supervisionado curricular na formação de professores em educação física: relato de experiências. **Nucleus**, Ituverava, v. 12, n. 2, p. 281–287, 2015. Disponível em <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/1434/1877>>. Acesso em 20 mar. 2019. DOI:10.3738/1982.2278.1434

ERAUT, Michael. Learning from other people in the workplace. In: HALL, K.; MURPHY, P. and SOLER, J. (eds.). **Pedagogy and practice: culture and identities**. London: Sage, p. 40-57, 2008.

EUROPEIA, Comissão. **Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao banco central europeu, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões**. 2015. Disponível em: <http://cip.org.pt/wp-content/uploads/2015/03/CELEX-52014DC0903-PT-TXT.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FILGUEIRAS, Isabel P.; RODRIGUES, Luiz Henrique; VERENGUER, Rita de Cássia G. O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Educação Física aa Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 139–146, 2009. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-6-2-2007/art13_edfis6n2.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019

FIGUEIREDO, Nice. Da importância dos artigos de revisão da literatura. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 131-135, jan./dez. 1990.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do Profissionalismo -Teoria, Profecia e Política**. São Paulo: Edusp, 1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo. La formacion inicial y permanente de los educadores. In: **Seminario sobre Los educadores en la sociedad del siglo XX**, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, Universidad de sevilla, p. 161-194, 2002.

GATTI, Bernardete et al. **Prêmio Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília: Editora UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 2º ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOODSON, Ivor. **Conhecimento e Vida Profissional**. Estudos sobre educação e mudança. Porto: Editora Porto, 2008.

- LAVE, Jean; WENGER, Étienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge/Nova York: Cambridge University Press, 1991.
- GRAÇA, A.; JANUÁRIO, C. Pedagogical Content knowledge: a summary of the literature. In: CARREIRO-DA-COSTA, F.; DINIZ, J. A.; CARVALHO, L. M.; ONOFRE, M. S. (Org.). **Research on teaching and research on teacher education**: proceedings of the Lisbon AIESEP International Seminar, 1996. Cruz Quebrada, Portugal: FMH, 2000. p. 80-86
- GROSSMAN, Pamela L. **The making of a teacher**: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990.
- GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n.02, p. 201-10, Mai/Aug. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 abr. 2015.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 27 fev. 2021
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000. p.31-612, 2 ed..
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo de Educação Superior 2005-2016 e Microdados do Enade**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 29 dez. 2020.
- ISSE, Silvane F.; MOLINA NETO, Vicente. Estágio Supervisionado na Formação de Professores de Educação Física: produções científicas sobre o tema. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, n. 1, 2016. DOI: 10.4025/jphyseduc.v27i1.2759. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/31145/18626>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- IZA, Dijnane F. V.; SOUZA NETO, Samuel. Os Desafios do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na Parceria Entre Universidade e Escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111–124, 2015. DOI: 10.22456/1982-8918.46271. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/download/46271/33336>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- KARINO, Marcia E.; FELLI, Vanda E. A. Enfermagem Baseada em Evidências: avanços e inovações em revisões sistemáticas. **Cienc Cuid Saude**, Maringá, v. 11, n. suplem, p. 115–120, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/cienccuidsaude.v10i5.17048>. Acesso em: 10 ago. 2019
- LINCOLN, Yvonna S.; DENZIN, Norman K. (Ed.). **The handbook of qualitative research**. Sage, 2000.
- LOUGHRAN, John; MITCHELL, Ian; MITCHELL, Judie. Attempting to document teachers' professional knowledge. **Qualitative Studies in Education**, v. 16, n.6,

p.853-873, 2003. DOI: 10.1080/09518390310001632180. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518390310001632180>. Acesso em: 29 jul. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCON, Daniel. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física**. 2011. 574 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011.

MARCON, Daniel; GRACA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 261-294, Apr. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100012>.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

MORAES, Lúcio Flávio Renault de; MAESTRO FILHO, Antonio Del; DIAS, Devanir Vieira. O paradigma weberiano da ação social: um ensaio sobre a compreensão do sentido, a criação de tipos ideais e suas aplicações na teoria organizacional. **Revista de Administração contemporânea**, v. 7, p. 57-71, 2003. DIAPONÍVEL EM: <https://www.scielo.br/j/rac/a/NfWKmnLVByZ4tpfwdLwzRMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2019

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES DA SILVA, Pierre N. A Transposição Didática na Educação Física Escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 81–94, 2014a. DOI: 10.4025/reveducfis.v25i1.20885. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-30832014000100081. Acesso em: 10 ago. 2019

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES DA SILVA, Pierre N. A Transposição Didática na Educação Física Escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 175–196, abr. 2014b. DOI: 10.1590/S2176-66812014000100010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 9 ago. 2019

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES DA SILVA, Pierre N. “O Que Eu Transformaria? Muita Coisa!”: os saberes e os não saberes docentes presentes nas práticas de ensino/estágio supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 569–581, 4. trim. 2011. DOI: 10.4025/reveducfis.v22i4.11277. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/11277>. Acesso em: 9 ago 2019.

MATHEUS, Maria Clara C. Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. **Acta Paul Enferm**, São Paulo, v. 22, n. Especial-Nefrologia, p. 543-545, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002009000800019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/apv22nspe1/19.pdf>. Acesso em 22 nov. 2018

MENDES, Diego S.; BETTI, Mauro. O Estágio na Licenciatura em Educação Física Como “Coisa Viva”: uma perspectiva a partir da semiótica e do pragmaticismo de Charles S. Pierce. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1245–1256, out./dez, 2017. DOI: 10.22456/1982-8918.71897. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/71897/46225>. Acesso em: 9 ago 2019.

MENDES, Diego S.; BETTI, Mauro. O Estágio em Perspectiva Semiótica: uma experiência mediada por imagens em um curso de licenciatura em educação física. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. e230041, 2018. DOI: 10.1590/s1413-24782018230041. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2. Acesso em: 9 ago 2019.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

METZNER, Andreia C. Proposta Didática para o Curso de Licenciatura em Educação Física: aprendizagem baseada em casos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 637–650, set. 2014. DOI: 10.1590/s1517-97022014091464. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2019.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos (Ed.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: SciELO-Editora FIOCRUZ, 2005.

MINAYO, M.C.S. O desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, M.C.S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A Pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. Disponível em: <https://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2016/02/Texto-1-Barbosa.pdf#page=192>. Acesso em: 14 mar. 2021.

MOLETTA, Andréia F.; TEIXEIRA, Fabiano A.; FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez V.; FARIAS, Gelcemar O.; MARINHO, Alcyane. Momentos Marcantes do Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores de Educação Física. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 715–730, 2013. DOI: 10.5216/rpp.v16i3.18705. Disponível em: file:///C:/Users/vilma/Downloads/18705-111949-3-PB.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

MONTENEGRO, Patrícia C A; MONTENEGRO, Eduardo L L; SANTOS, Cláudia M. N; FERREIRA, Gabriel P. O Estágio na Formação de Professores: Visão discente. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, Portugal, v. 14, n. S1.A, p. 545–563, 2014. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=109036785&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 10 ago. 2019

MILES, M.; HUBERMAN, M. **Qualitative Data Analysis**. Thousand Oaks: Sage, 1994. 2ª ed.

MONTIEL, Fabiana C.; PEREIRA, Flávio M. Problemas Evidenciados na Operacionalização das 400 Horas de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista da Educacao Fisica/UEM**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 421–432, 3. Trim. 2011. DOI:

<https://doi.org/10.4025/reveducfis.v22i3.10391>. Disponível em:
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/10391>. Acesso em: 10 ago. 2019

NASCIMENTO, J. V. **A formação inicial universitária em educação física e desportos**: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a autopercepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses. 1998. 380f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1998. Disponível em
<http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4033548.pdf>. Acesso em 8 Mar. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI:
<https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_arttext.
 Acesso em: 21 nov. 2020.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em:
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. 2ª ed.

NÓVOA, A. Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÚÑEZ-MOSCOSO, Javier. La práctica profesional en la formación inicial del profesorado: de los saberes profesionales a la co-construcción de una inteligencia situacional. **Pro-Posições**, v. 32, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0079ES>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/fb7gHcGxT6XQLZWpCxC4j8R/?lang=es&format=html>.
 Acesso em: 20 jul. 2022

PAIS RIBEIRO, José L. Revisão de Investigação e Evidência Científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Porto, v. 15, n. 3, p. 671–682, 2014. DOI:
<http://dx.doi.org/10.15309/14psd150309>. Disponível em: www.sp-ps.com. Acesso em: 21 nov. 2020

PAPI, S. O. G. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. A docência como profissão: O portfólio como dispositivo e política de formação docente no estágio supervisionado em educação física. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.29, n. 83, 2021. DOI:
[DOI:10.14507/epaa.29.6147](https://doi.org/10.14507/epaa.29.6147). Disponível em:
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6147>. Acesso em: 14 mar. 2021.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CARLIER, E. (org.) **Formando professores profissionais: Quais estratégias, Quais competências?** Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 161-184.

PEREIRA, Steffany G. P; MILAN, Fabrício J.; BOROWSKI, Eduardo B. V.; ALMEIDA, Thais R.; FARIAS, Gelcemar O. Trajetória de Estudantes na Formação Inicial em Educação Física: o estágio curricular supervisionado em foco. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, p. e2959–e2959, 2018. DOI:

10.4025/jphyseduc.v29i1.2959 . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552018000100168.

Acesso em: 10 ago. 2019

PETERS, Richard Stanley. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R.D. (orgs.) **Educação e análise filosófica**. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-30.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/?lang=pt>. Acesso em:

20 set. 2020

PONTE, João Pedro da; OLIVEIRA, Hélia. Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, p. 145-163, 2002. DOI: <http://hdl.handle.net/10451/3167>. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3167>. Acesso em: 10 ago. 2020

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2º ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2005.

QUARANTA, André M.; PIRES, Giovani L. Histórias de Vida e Experiências Docentes no Estágio Supervisionado de Licenciandos em Educação Física - Modalidade Ead. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 185, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.23488>. Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/23488>. Acesso em: 10 ago. 2019

QUEIRÓS, Paula; GRAÇA, Amandio. A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In: MESQUITA, I.; GRAÇA, A. (Org.). **Investigação qualitativa em desporto**. Porto: Porto, 2013. v. 2, p. 115-149.

QUEIROZ, Leonardo Cordeiro; SOLERA, Bruna; DE SOUZA, Vania de Fátima Matias. Dos entraves à busca por novos caminhos no planejamento da Educação Física Escolar: Residência Pedagógica como uma ação participativa. **Formação Docente**, v. 13, n. 26, p. 171-186, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i26.396>. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/396/283>. Acesso em: 21 jul. 2021

RAMALHO, B. L., NUNES, I. B. & GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, V. T. et al. Preocupações pedagógicas e competência profissional de estudantes de educação física em situação de estágio. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 59–68, Abr. 2015. Disponível em

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/issue/view/970/showToc>>. Acesso em 22 Jun. 2016.

RODRIGUES, Márcio Urel; MISKULIN, Rosana Giaretta; SILVA, Luciano Duarte da. Potencialidades dos grupos/comunidades do Facebook para a formação de professores de Matemática no âmbito do PIBID. **Acta Scientiae. Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 19, n. 6, p. 833-852, 2017. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/28375/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, p. 94-103, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2019

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 393-406, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115350608028>. Acesso em: 22 jul. 2020.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Reformas curriculares no campo educativo: Políticas e práticas educacionais cotidianas e limites da perspectiva aplicacionista. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, n. August-December, p. 135-135, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5969>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5969>. Acesso em: 04 jan. 2022.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel de. Saberes docentes, práticas educativas e formação de professores: desafios, possibilidades e direções futuras: challenges, possibilities and future directions. **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207, [S. l.]**, v. 19, n. 1, p. 158–175, 2022. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4407>. Acesso em: 3 jan. 2023.

LACERDA, Cecília Rosa; SILVA, Francisco; SANTOS NETO. Contribuições do programa residência pedagógica da Universidade Estadual do Ceará na formação de professores da educação básica. **Formação Docente**, v. 13, n. 26, p. 137-154, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i26.405>. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/405>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SARTI, Flavia M. Estágio, PIBID e Residência Pedagógica: entre convergências e disputas na formação inicial docente. IN: CRUZ, G. B; et. al. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas. 1.** Ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe/DP et alii, 2020. 641p. E- book.

SARTI, Flavia Medeiros. Dimensão Socioprofissional da Formação Docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146796>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742020000100294&script=sci_abstract&tlng=fr. Acesso em: 21 nov. 2020.

SARTI, Flavia Medeiros. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 83-99 set./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i46.4174>. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4174>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07–19, jan/jun. 2011. DOI: [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019017](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019017). Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 20 nov. 2020

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2020

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-93.

SHULMAN, Lee S. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, v. 134, n.3, p. 52-59, 2005a.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: potential lessons for the education of teachers. In: *workshop: “teacher education for effective teaching and learning”*. Irvine, Califórnia, 2005. Disponível em: http://www.taylorprograms.com/images/Shulman_Signature_Pedagogies.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera, 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 23 jan. 2019.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. “How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective”. **Journal of Curriculum Studies**, v. 36, n. 2, p. 257-271, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027032000148298>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA JÚNIOR, Arestides P.; FLORES, Patric P.; BISCONSINI, Camila R.; ANVERSA, Ana Luíza B.; OLIVEIRA, Amauri A. B. Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE nº 03/1987. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1–14, jan./mar. 2016. DOI: 10.5216/rpp.v19i1.34854. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/34854/pdf>. Acesso em: 09 ago. 2019

SILVA JÚNIOR, Arestides P.; BOTH, Jorge; OLIVEIRA, Amauri A. B. Configurações e Relações Estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado de Educação Física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, n. e2937, 2018. DOI: 10.4025/jphyseduc.v29i1.2937. Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/36081>. Acesso em: 8 ago. 2019.

SILVA JÚNIOR, Arestides P.; OLIVEIRA, Amauri A. B. Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores de Educação Física no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 77–92, jan./mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.67071>. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/67071/47795>. Acesso em: 09 ago. 2019

SILVA, Sheila A. P S.; SOUZA, César Augusto F.; CHECA, Felipe M. Situação do Estágio Supervisionado em Universidades Privadas da Grande São Paulo. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 682–688, 12 abr. 2010. DOI: 10.5016/1980-6574.2010v16n3p682. Disponível em:

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3744>. Acesso em: 9 ago. 2019.

SILVEIRA, Thiago Araujo; MARINHO, Maria Cléa Gomes. Aproximações e distanciamentos entre as orientações no estágio supervisionado (ESO) e no programa de residência pedagógica (PRP) na formação dos professores de química. **Formação Docente**, v. 12, n. 25, p. 235-248, 2020.

SMYTH, John. Teacher's work and politics of reflection. **American Educational Research Journal**, Estados Unidos, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flavia M.; BENITES, Larissa C. Entre o Ofício de Aluno e o Habitus de Professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311–324, jan./mar. 2016. DOI: Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/download/49700/36619>. Acesso em: 9 ago. 2019.

SOUZA NETO, Samuel de; BENITES, Larissa. C. Os Desafios da Prática na Formação Inicial Docente: experiência da educação física da UNESP de Rio Claro. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p.02-22, set./dez. 2013.

DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i46.4170>. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4170>. Acesso em 20 mai. 2020

SOUZA NETO, Samuel de; CYRINO, Marina.; BORGES, Cecília. O estágio Curricular Supervisionado como locus central da profissionalização do ensino.

Revista Portuguesa de Educação, v. 32, n.1, p. 52-72, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flávia Medeiros; CYRINO, Marina. O Grupo DOFPEN: Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino. **Formação Docente**, v. 10, n. 19, p. 49-66, 2018. Doi: <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v10i19.197>.

Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/197>. Acesso em: 17 dez. 2020

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

STEFAN, Sorge et al. Structure and development of pre-service physics teachers' professional knowledge. **International Journal of Science Education**, n.41, p. 862-889, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2017

TARDIF, Maurice; NÚÑEZ-MOSCOSO, Javier. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, p. 388-411, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145271>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2019.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v9i1.75>. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75>. Acesso em: 22 ago. 2019.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. **Research methods in Physical Activity**. Champaign: Human Kinetics, 2011.

TONG, Allison; FLEMMING, Kate; MCINNES, Elizabeth; OLIVER, Sandy; CRAIG, Jonathan. Enhancing Transparency in Reporting the Synthesis of Qualitative Research: ENTREQ. **BMC Medical Research Methodology**, Califórnia, EUA, v. 12, n. 181, p. 1–8, 2012. DOI: 10.1186/1471-2288-12-181. Disponível em: <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/12/181>. Acesso em: 22 out. 2018.

TONG, Allison; SAINSBURY, Peter; CRAIG, Jonathan. Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. **International Journal for Quality in Health Care**, Oxford, EUA, v. 19, n. 6, p. 349–357, 2007. DOI: 10.1093/intqhc/mzm042. Disponível em: <https://academic.oup.com/intqhc/article/19/6/349/1791966>. Acesso em: 20 jul. 2018.

TORRES, Monica S; TELLES, Silvio C. C.; ANTUNES, Marcelo M; SOUSA, Maria do Socorro C. O Estágio Curricular Orientado (ECO): a prática e a percepção dos coordenadores de cursos de educação física em universidades públicas do rio de janeiro. **Motricidade**, Ribeira de Pena, Portugal, v. 14, n. 1S, p. 287–300, 2 jan. 2018. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=132938351&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 9 ago. 2019.

UNESP. Universidade Estadual paulista. **I Simpósio de Licenciatura: prática de ensino em questão**. São Paulo (28 e 29/07/1993). Documento final, 1993.

UNESP. **Pensando a formação de professores na UNESP**. Relatório final. São Paulo: PROGRAD, 2002.

VENUTO, Adriana. A astrologia como campo profissional em formação. **Dados**, v. 42, p. 761-801, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52581999000400005>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/dados/a/SDstJtcSxnQMrd8X39xsL4C/?lang=pt>. Acesso em 16 set. 2019

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. **Cadernos de História da educação**, v. 18, n. 1, p. 208-220, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v18n1-2019-12>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/47659>. Acesso em: 20 jul. 2018

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília: Ed. UNB, 1999.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Organização e introdução de H. H. Gerth e C. W. Mills. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1125-1154, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5mSbBnHyHwQ4TjvDGWY9Dq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2019.

WENGER, Étienne. **Comunidades de prática**: aprendizagem, significado e identidade. Imprensa da Universidade de Cambridge, 1999.

WIDEEN, Marvin; MAYER-SMITH, Jolie; MOON, Barbara. A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. **Review of educational research**, v. 68, n. 2, p. 130-178, 1998. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543068002130>. Acesso em 22 jul. 2019.

WITTORSKI, Richard. **Profissionalização e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Catedra UNESCO, 2022.

WITTORSKY, Richard. A Contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v.44, n. 154, p. 894-911, out/dez. 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/198053143039>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00894.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

YAZAN, Bedrettin et al. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **Revista Meta: Avaliação**, v. 8, n. 22, p. 149-182, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Bedrettin-Yazan/publication/309021647_Tres_abordagens_do_metodo_de_estudo_de_caso_e_m_educacao_Yin_Merriam_e_Stake/links/5ad386b20f7e9b285935ff34/Tres-abordagens-do-metodo-de-estudo-de-caso-em-educacao-Yin-Merriam-e-Stake.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as Conexões entre a Formação na Universidade e as Experiências de Campo na Formação de Professores em Faculdades e Universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. DOI: 10.5902/198464442357. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277992738>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ZHANG, Jianwei et al. Sustaining Knowledge Building as a Principle-Based

Innovation at an Elementary School. **Journal of the Learning Sciences**, v. 20, n. 2, p. 262-307, 2011. DOI:10.1080/10508406.2011.528317. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/10508406.2011.528317?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 22 jul. 2022.

ZOTOVICI, Sandra A.; MELO, Janaína B.; CAMPOS, Márcia Z.; LARA, Larissa M. Reflexões Sobre o Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Educação Física: entre a teoria e a prática. **Pensar a prática**, v. 16, n. 2, p. 568–582, 2013. DOI: 10.5216/rpp.v16i2.16593. Disponível em: <file:///C:/Users/vilma/Downloads/16593-106284-5-PB.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUADRO DE COESÃO E COERÊNCIA DAS PERGUNTAS DA ENTREVISTA

OBJETIVO: (c) Identificar e analisar qual a concepção de formação e CPD está presente nos documentos e práticas nos espaços de indução profissional				
DIMENSÃO	ASPECTOS	QUESTÕES	OBJETIVO	FUNDAMENTO TEÓRICO
PROFESSOR ORIENTADOR	Aspectos conceituais da formação e do CPD	Com base em seus estudos e em suas experiências, quais são os conhecimentos que você considera importantes para a formação do professor de EF? Conte-me melhor sobre...	_Compreender qual o perfil de formação desejado pelo professor orientador; _Identificar como o CPD se manifesta em sua concepção formativa	A formação como vocação, ofício ou profissão (TARDIF). A racionalidade formativa (TARDIF; SHULMAN;)
	Aspectos conceituais da formação nos espaços das práticas de indução	Com base em suas experiências sendo professor orientador de ECS e do PRP, como compreende estes espaços para o desenvolvimento destes conhecimentos?	_Analisar como o perfil formativo desejado pelo professor orientador é manifestado em suas práticas de orientação de estágio e PRP. _Identificar como o CPD se manifesta no trabalho do professor orientador	Do ECS aplicacionista ao ECS como lócus da profissionalização. O ECS como lugar de aprendizagem da profissão. O CPD é manifestado a partir de duas dimensões: a primeira mediante uma racionalidade individual, em que o processo reflexivo se dá a partir das experiências pessoais e particulares.
PROFESSOR SUPERVISOR	Aspectos conceituais da formação e do CPD	Com base em seus estudos e em suas experiências, quais os conhecimentos que você considera importantes para a formação do professor em EF?	_Compreender qual o perfil de formação desejado pelo professor preceptor; _Identificar como o CPD se manifesta em sua concepção formativa	A segunda, se dá diante das relações intergeracionais, em que a reflexão é conjunta e a racionalidade presente é a comunicativa e argumentativa.
	Aspectos conceituais da formação nos espaços das práticas de indução	Como aconteceram as suas práticas de supervisão visando a obtenção destes conhecimentos? Você poderia me apresentar uma situação de ensino? Na sua opinião, a organização e dinâmicas propostas para o PRP foram ao encontro das suas expectativas de	_Analisar como o perfil formativo desejado pelo professor supervisor é manifestado em suas práticas de supervisão de estágio e PRP.	

		formação? Conte-me melhor Você percebe alguma diferença do ECS e do PRP em termos formativos?		
--	--	---	--	--

ESTAGIÁRIOS/ RESIDENTES	Aspectos conceituais da formação e do CPD	Com base em suas experiências formativas e agora como profissional da área, o que considera fundamental o aluno conhecer durante o ECS? Em termos de conhecimentos, o que considera ter desenvolvido no âmbito do ECS e do PRP?	Identificar o perfil profissional do aluno egresso das práticas de indução da UNESP (ECS e PRP) Analisar em que medida o ECS e o PRP contribuíram para este perfil profissional	

OBJETIVO: (d) Identificar e analisar o lugar que o CPD ocupa nos espaços do ECS e do PRP

PROFESSOR ORIENTADOR	Transposição do conhecimento acadêmico em CPD	Quais estratégias utilizou no PRP para desenvolver a interação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática profissional?	Identificar como foi desenvolvida a racionalidade pedagógica, capaz de transpor os conhecimentos formais em profissionais.	Características do desenvolvimento do CPD: A ação de ensinar torna-se CPD quando o professor não só mobiliza saberes, mas transforma-os em ação pedagógica, em diferentes contextos, práticas e singularidades. O CPD advém da mobilização da base de conhecimentos. Contudo, é desenvolvido na ação, no saber fazer, sobretudo “no saber como fazer e saber por que se faz” (ROLDÃO, 2007). Os conhecimentos profissionais estão em constante evolução, o que exige uma formação contínua para revisá-los; por fim, o mau uso destes conhecimentos pode provocar erros e prejudicar o público-alvo. Este fato denota a importância de caracterizar uma base de conhecimentos profissionais a que se possa recorrer ao avaliar a qualidade do trabalho
	Organização e Práticas formativas para o desenvolvimento do CPD	O que considera relevante no PRP que contribuiu para a aprendizagem da profissão docente em EF?	Identificar práticas que proporcionaram a mobilização de saberes.	
	Dimensões do CPD (individual e coletiva) durante o processo formativo	Em sua percepção, a organização das práticas de orientação e supervisão foram capazes de levar o aluno a mobilizar diferentes conhecimentos para o ensino de EF e para se manter na profissão? Conte-me melhor sobre.... Em que medida a sua relação com os alunos e professores supervisores durante a duração do programa contribuiu para a formação deles como professores? Do seu ponto de vista, qual foi a contribuição	Analisar em que medida, a partir da percepção do professor orientador, as práticas planejadas e vivenciadas contribuíram para a aprendizagem da profissão	

		do PRP para a aprendizagem da docência?		O CPD possui como características fundantes a autonomia profissional, a racionalidade reflexiva e comunicativa e depende de espaços democráticos de formação. Para que isso se desenvolva é necessário a sistematização de uma pedagogia formativa que organize as práticas a partir de uma relação horizontal entre o CPD e o conhecimento acadêmico. Estão voltados a questões da prática profissional.
PROFESSOR SUPERVISOR	Transposição dos conhecimentos da profissão em ensino da profissão (racionalidade e comunicativa)	O que considera que foi capaz de desenvolver com os alunos residentes durante as atividades do PRP?	- Identificar Como o professor transpõe seus conhecimentos e experiências profissionais para a formação de seus estagiários - Analisar em que medida a organização e práticas do PRP contribuíram para a aprendizagem dos estagiários - Identificar práticas que proporcionaram a mobilização de saberes.	
	Organização e Práticas formativas para o desenvolvimento do CPD	Que ações considera que foram de suma importância para inserir os alunos residentes no âmbito da prática profissional?	Analisar em que medida, a partir da percepção do professor supervisor, as práticas planejadas e vivenciadas contribuíram para a aprendizagem da profissão	
	Dimensões (individual e coletiva) do CPD durante o processo formativo	Em sua percepção, a organização das práticas de orientação e supervisão foram capazes de levar o aluno a mobilizar diferentes conhecimentos para o ensino de EF e para se manter na profissão? Conte-me melhor sobre.... Você considera que a sua relação com os alunos e professor orientador no decorrer do programa contribuiu para sua formação e atuação profissional? Conte-me melhor.... Como foi a sua interação com os alunos residentes ao longo do programa? Conte-me melhor....		identifica-se uma lacuna ainda presente que trata das estratégias pedagógicas para a inserção do conhecimento profissional no âmbito do currículo do ECS. A maioria das intervenções realizadas pelos estudos ainda não ultrapassaram a dimensão dos saberes e estratégias pontuais de reflexão
ESTAGIÁRIOS/RESIDENTES	Transposição do conhecimento acadêmico em CPD	Me fale um pouco de como os conhecimentos adquiridos na sua formação lhe ajudaram nas práticas do PRP? Como você os utilizou durante as ações desenvolvidas no programa? Na sua percepção, houve alguma contribuição do programa para desenvolver a relação teoria e prática?	- Identificar Como o estagiário mobiliza e transpõe seus conhecimentos para o contexto da prática profissional - Identificar elementos formativos que contribuíram para o desenvolvimento da autonomia docente	

	Construção do CPD	O PRP contribuiu de alguma forma com a sua aprendizagem para o ensino e/ou com o trabalho docente? Nesse sentido, como se desenvolveu a sua percepção do ser professor? Conte-me um pouco em que medida a sua interação com o professor supervisor e orientador, durante o PRP, contribuiu para a sua prática profissional? Que ações considera que tenham sido importantes durante sua permanência no PRP para as suas tomadas de decisão com relação ao ensino?	Analisar como os estagiários desenvolveram o CPD durante as experiências vivenciadas no PRP.	
--	-------------------	--	---	--

OBJETIVO: (e) Estabelecer ponderações acerca dos desafios e possibilidades no espaço do ECS a partir das experiências do PRP.

DIMENSÃO	ASPECTOS	QUESTÕES	OBJETIVO	FUNDAMENTO TEÓRICO
PROFESSOR ORIENTADOR	ASPECTOS ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICOS	Você poderia falar um pouco por que nesta instituição o PRP não pode substituir o ECS no cumprimento dos créditos disciplinares, uma vez que os alunos teriam direito a isso? Diante da sua experiência como coordenador do PRP, como avalia a contribuição deste programa para a formação de professores? Houve diferenças em relação ao ECS? Tendo em vista que o PRP é uma política que visa preencher lacunas deixadas pelo ECS, após a sua experiência, qual é a sua expectativa para o lugar ocupado pelo ECS?	Identificar a concepção de ECS neste espaço Analisar qual a contribuição que as experiências do programa trouxeram para a formação de professores, assim como estabelecer ponderações acerca do ECS.	Gatti et. al. (2019) em recente estudo que retratao panorama da formação docente no Brasil, citam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (o primeiro, lançado em 2007) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), (lançado em 2018) como ações governamentais que visam a melhoria da qualidade não só da Educação Básica, mas principalmente a qualidade da formação de professores. Contudo, conforme salienta Sarti (2020) este programa não se contrapõe ao ECS. Ao contrário, ratifica a importância deste componente curricular e adentra na formação de professores como uma política que ressalta e reitera a importância dos estágios. Porém, a crítica que se faz é que o programa traz ideias inovadoras, mas que há anos já são discutidas nacionalmente e internacionalmente, como por exemplo a

		Na sua opinião, quais que seriam os aspectos positivos e negativos nestes dois espaços?		inserção dos professores escolares no ambiente formativo e o efetivo acompanhamento dos licenciandos.
PROFESSOR SUPERVISOR	ASPECTOS ORGANIZACIONAIS EPEDAGÓGICOS	Diante da sua experiência como preceptor do PRP, como avalia a contribuição deste programa para a formação de professores? Houve diferenças em relação ao que você já desenvolvia durante o ECS? Tendo em vista que o PRP é uma política que visa preencher lacunas deixadas pelo ECS, após a sua experiência, qual é a sua expectativa para o lugar ocupado pelo ECS? Na sua opinião, quais que seriam aspectos positivos e negativos nestes dois espaços?	estabelecer ponderações acerca do ECS e do PRP.	
ESTAGIÁRIOS/ RESIDENTES	ASPECTOS ORGANIZACIONAIS EPEDAGÓGICOS	Diante da sua experiência como residente do PRP, como avalia a contribuição deste programa para a sua formação? Houve diferenças em relação ao que foi desenvolvido na disciplina ECS? Em termos de contribuição à sua prática profissional, quais foram as diferenças observadas entre o ECS e o PRP? Na sua opinião, quais que seriam aspectos positivos e negativos nestes dois espaços?		

APÊNDICE 2- EXEMPLO DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS ESPECIALISTAS

Validação de conteúdo da entrevista sobre o Conhecimento Profissional Docente nas Práticas de Indução Profissional

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO MESQUITA FILHO INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO

Sr (a) especialista,

Esta pesquisa trata da construção do conhecimento profissional docente (CPD) no âmbito da formação inicial de professores. O objetivo geral é compreender como este conhecimento se caracteriza no percurso do desenvolvimento da docência como profissão, além de explorar como ele se manifesta no espaço das práticas de indução à docência, no âmbito de um curso de licenciatura em Educação Física.

Visando obter dados empíricos sobre como o CPD se manifesta nas práticas formativas nos espaços do programa residência pedagógica (PRP) e do estágio curricular supervisionado (ECS), elaboramos um roteiro de entrevista a ser realizada em três dimensões de análise: professor orientador da universidade; professores supervisores da escola; residentes do PRP.

Nesse sentido, estamos solicitando a colaboração de professores especialistas para contribuir na validação do conteúdo do instrumento.

Abaixo são apresentadas as dimensões (divididas em 3 seções), e suas respectivas perguntas. Assim, solicitamos que em cada pergunta seja feita a avaliação, a partir dos cinco critérios indicados.

Anexo ao e-mail, enviamos a estrutura no qual foi elaborado o roteiro, no qual contem o referencial teórico e os objetivos da pesquisa que orientaram a construção das perguntas.

Desde já agradeço sua colaboração,

Prof.^a Doutoranda Janaína da Silva Ferreira. Prof. Dr.
Samuel de Souza Neto (orientador)

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

Validação de conteúdo da entrevista sobre o Conhecimento Profissional Docente nas Práticas de Indução Profissional

PERGUNTA 1 AO ORIENTADOR- Com base em seus estudos e em suas experiências, quais são os conhecimentos/saberes que você considera importantes serem desenvolvidos na formação do professor de EF? Como você trabalha estes conhecimentos/saberes com os estagiários?

ESTA PERGUNTA PRETENDE Compreender qual o perfil de formação desejado pelo professor orientador; Identificar como o CPD se manifesta em sua concepção formativa

Marque todas que se aplicam.

	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
ORGANIZAÇÃO			
(a pergunta estabelece			
ligação lógica com os			
objetivos propostos?	☐	☐	☐
COERÊNCIA GRAMATICAL			
(há ligação lógica entre ideias, para que, juntas, elas garantam que a pergunta tenha sentido?)			
CLAREZA (A	☐	☐	☐
pergunta é clara e objetiva?)	☐	☐	☐
FACILIDADE DE LEITURA (é de			
fácil leitura ao entrevistado?)	☐	☐	☐
COMPREENSÃO DO CONTEÚDO			
(A linguagem está			
adequada aos sujeitos	☐	☐	☐
entrevistados?			

2. Comentários ou sugestões sobre a Pergunta anterior?

3. PERGUNTA 1 AO SUPERVISOR- Com base em seus estudos e em suas experiências, quais os conhecimentos que você considera importantes para a formação do professor em EF? *

ESTA PERGUNTA PRETENDE compreender qual o perfil de formação desejado pelo professor supervisor; Identificar como o CPD se manifesta em sua concepção formativa

Marque todas que se aplicam.

	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
ORGANIZAÇÃO			
(a pergunta estabelece			
ligação lógica com os			
objetivos propostos?	☐	☐	☐
COERÊNCIA GRAMATICAL			
(há ligação lógica entre ideias, para que, juntas, elas garantam que a pergunta tenha sentido?)			
CLAREZA (A	☐	☐	☐
pergunta é clara e objetiva?)	☐	☐	☐
FACILIDADE DE LEITURA (é de			
fácil leitura ao entrevistado?)	☐	☐	☐
COMPREENSÃO DO CONTEÚDO			
(A linguagem está adequada aos sujeitos entrevistados?)	☐	☐	☐

4. Comentários ou sugestões sobre a Pergunta anterior?

5. PERGUNTA 1 AO RESIDENTE- Com base em suas experiências formativas e agora como profissional da área, o que considera fundamental o aluno conhecer durante a graduação, sobretudo no ECS?

ESTA PERGUNTA PRETENDE identificar o perfil profissional do aluno egresso

Marque todas que se aplicam.

	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
ORGANIZAÇÃO (a pergunta estabelece ligação lógica com os objetivos propostos?)	☐	☐	☐
COERÊNCIA GRAMATICAL (há ligação lógica entre ideias, para que, juntas, elas garantam que a pergunta tenha sentido?)	☐	☐	☐
CLAREZA (A pergunta é clara e objetiva?)	☐	☐	☐
FACILIDADE DE LEITURA (é de fácil leitura ao entrevistado?)	☐	☐	☐
COMPREENSÃO DO CONTEÚDO (A linguagem está adequada aos sujeitos entrevistados?)	☐	☐	☐

6. Comentários ou sugestões sobre a Pergunta anterior?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE 3 - ROTEIROS DE ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O RESIDENTE

Bloco 1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data de nascimento:

Tempo de docência no ensino superior:

Endereço:

Data e local da entrevista:

e-mail:

telefone:

Bloco 2 – CONCEPÇÃO FORMATIVA

Com base em suas experiências formativas e agora como profissional da área, o que considera fundamental o aluno conhecer durante a graduação, sobretudo no ECS?

Em termos de processo formativo, o foco do curso de licenciatura em EF, e sobretudo no ECSe PRP visava formar que tipo de profissional? Quais foram os conhecimentos e experiências mais significativas para você se tornar professor?

Na sua opinião, a organização e dinâmicas propostas para o PRP foram ao encontro das suas expectativas de formação? Conte-me melhor

Bloco 3 – APROFUNDAMENTO DO CPD NAS PRÁTICAS REALIZADAS

Na sua trajetória da escola à universidade, quais foram os conhecimentos e experiências adquiridas no processo formativo que lhe auxiliaram nas práticas do PRP? Como você os utilizou durante as ações desenvolvidas no programa? *

No projeto do PRP e nos relatórios dos estudantes constam atividades de aproximação com a escola, imersão na realidade e intervenção pedagógica. Que ações considera que foram de suma importância para te inserir na realidade da prática profissional? Como foi sua interação com os professores?

Consta no projeto do PRP as reuniões pedagógicas entre supervisores (preceptores), estudantes e a coordenação do projeto (orientador). Que tipo de trabalho foi desenvolvido nestas reuniões? Em termos de conhecimentos/saberes o que acredita ter desenvolvido com estas atividades?

No projeto do PRP foi indicado atividades vinculadas ao portfólio, caso de ensino, bem como apareceu no relatório dos estudantes/residentes a questão do semanário, participação em congresso, (auto)análise de plano de aula, entre outras atividades. Como que você analisou ou entendeu estas atividades para a sua formação?

Na sua opinião, nos trabalhos que envolviam as reuniões entre supervisores (preceptores) e estudantes (residentes) o que era priorizado em termos de atividades, estratégias, conteúdos?

Entre outras questões, consta do PRP processos de avaliação e/ou de momentos de apresentação dos trabalhos que eram desenvolvidos no decorrer do programa. Você poderia falar um pouco sobre este processo, considerando as atividades do projeto? 10- Este processo envolvia apenas o grupo da EF ou chegou a envolver também outras áreas? Enfim, o que você considera ter aprendido com estas atividades de avaliação e ou de discussão de trabalhos?

Na sua compreensão, quais foram os aspectos significativos e os desafios enfrentados no PRP para desenvolver a relação teoria e prática?

Na sua opinião, o PRP, ao desenvolver atividades individuais e coletivas, contribuiu para a aprendizagem da docência e a compreensão do trabalho docente? Nesse sentido, como você analisa os passos para se tornar professor?

Na sua opinião, as relações interpessoais e interinstitucional ocorridas durante o PRP foram significativas para a sua formação como professor? Se sim ou não, comente como isso ocorreu.

Que ações considera que tenham sido importantes durante sua permanência no PRP para as suas tomadas de decisão com relação ao ensino? Se possível apresente um episódio de ensino em que ocorreu a sua tomada de decisão. Em outro episódio, por favor, nos conte como o professor supervisor contribuiu para a sua tomada de decisão?

Bloco 4 – A RELAÇÃO ENTRE O ECS E O PRP

- Diante da sua experiência como residente do PRP, como analisa a interferência deste programa para a sua formação como professor? Neste processo, houve diferenças em relação ao que foi proposto e desenvolvido na disciplina ECS? Se sim ou não, apresente evidências deste processo

Em termos de contribuição à sua prática profissional, quais foram as diferenças observadas entre o ECS e o PRP?

Na sua opinião, quais que seriam os aspectos significativos e os desafios nestes dois espaços?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR SUPERVISOR

Bloco 1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data de nascimento:

Tempo de docência no ensino superior:

Endereço:

Data e local da entrevista:

e-mail:

telefone:

Bloco 2 – CONCEPÇÃO FORMATIVA

Com base em seus estudos e em suas experiências, quais são os conhecimentos/saberes que você considera importantes serem desenvolvidos na formação do professor de EF? Como você trabalha estes conhecimentos/saberes com seus estagiários?

Como aconteceram as suas práticas de supervisão visando a obtenção destes conhecimentos?

Você poderia me apresentar uma situação de ensino?

Na sua opinião, a organização e dinâmicas propostas para o PRP foram ao encontro das suas expectativas de formação? Conte-me melhor

Bloco 3 – APROFUNDAMENTO DO CPD NAS PRÁTICAS REALIZADAS

Quais foram as suas estratégias utilizadas no PRP para desenvolver a relação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática profissional? A experiência neste projeto foi diferente do que você já fazia com alunos do ECS?

No projeto do PRP e nos relatórios dos estudantes constam atividades de aproximação com a escola, imersão na realidade e intervenção pedagógica. Que ações considera que foram de suma importância para inserir os alunos residentes no âmbito da prática profissional? Como foi sua interação com os residentes?

Consta no projeto do PRP as reuniões pedagógicas entre supervisores (preceptores), estudantes e a coordenação do projeto (orientador). Que tipo de trabalho foi desenvolvido nestas reuniões? Quais foram os conhecimentos/saberes trabalhados nestas atividades?

No projeto do PRP foi indicado atividades vinculadas ao portfólio, caso de ensino, bem como apareceu no relatório dos estudantes/residentes a questão do semanário, participação em congresso, (auto)análise de plano de aula, entre outras atividades. Como que você analisou ou entendeu estas atividades para a formação dos residentes e para sua própria formação?

Na sua opinião, nos trabalhos que envolviam as reuniões entre supervisores (preceptores) e estudantes (residentes) o que era priorizado em termos de atividades, estratégias, conteúdos?

Entre outras questões, consta do PRP processos de avaliação e/ou de momentos de apresentação dos trabalhos que eram desenvolvidos no decorrer do programa. Você poderia falar um pouco sobre este processo, considerando as atividades do projeto?

Este processo envolvia apenas o grupo da EF ou chegou a envolver também outras áreas? Enfim, o que se pretendia com estas atividades de avaliação e ou de discussão de trabalhos? O que você considera significativo no PRP para a aprendizagem da prática profissional do professor de EF?

Em sua compreensão, o PRP pode ser considerado como uma prática de indução e/ou inserção profissional na escola? Nessa direção, de que forma a organização das práticas de orientação e supervisão foram capazes de levar o aluno a adquirir e mobilizar diferentes conhecimentos/saberes para o ensino de EF?

Na sua opinião, as relações interpessoais e interinstitucional ocorridas durante o PRP contribuíram para a formação de professores? Tanto sua quanto dos residentes? Se sim ou não, comente como isso ocorreu.

Bloco 4 – A RELAÇÃO ENTRE O ECS E O PRP

Do seu ponto de vista, quais foram os desafios e os aspectos significativos do PRP para a formação de professores de EF?

Diante da sua experiência como preceptor do PRP, como avalia a contribuição deste programa para a formação de professores? Houve diferenças em relação ao que você já desenvolvia durante o ECS? Enfim, qual é a sua compreensão sobre o assunto?

Diante da sua experiência como preceptor do PRP e professor que costuma também receber estagiários do curso, como que você analisa contribuição de cada um destes projetos para a formação de professores?

Tendo em vista que o PRP é uma nova política que questiona o lugar ocupado pelo ECS, após a sua experiência, como você analisa as possíveis mudanças ou não de rota no campo da prática pedagógica?

Na sua opinião, quais que seriam os aspectos significativos e os desafios nestes dois espaços?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR ORIENTADOR

Bloco 1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data de nascimento:

Tempo de docência no ensino superior:

Endereço:

Data e local da entrevista:

e-mail:

telefone:

Bloco 2 – CONCEPÇÃO FORMATIVA

Com base em seus estudos e em suas experiências, quais são os conhecimentos/saberes que você considera importantes serem desenvolvidos na formação do professor de EF? Como você trabalha estes conhecimentos/saberes com seus alunos?

Com base em suas experiências, considerando a sua atuação na orientação no ECS e PRP, como compreende estes espaços para o desenvolvimento destes conhecimentos/saberes? como estes conhecimentos estão presentes nas propostas de ECS e PRP? De que forma?

Bloco 3 – APROFUNDAMENTO DO CPD NAS PRÁTICAS REALIZADAS

Quais foram as estratégias utilizadas tanto no PRP como no ECS para desenvolver a relação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática profissional?

No projeto do PRP e nos relatórios dos estudantes constam atividades de aproximação com a escola, imersão na realidade e intervenção pedagógica. Você poderia falar um pouco sobre cada uma delas? Estas atividades previstas no PRP também são atividades usuais no ECS?

No projeto do PRP foi indicado atividades vinculadas ao portfólio, caso de ensino, bem como apareceu no relatório dos estudantes/residentes a questão do semanário, participação em congresso, (auto)análise de plano de aula, entre outras atividades. Como que você analisou ou entendeu estas atividades?

Consta no projeto do PRP as reuniões pedagógicas entre supervisores (preceptores), estudantes e a coordenação do projeto (orientador). Que tipo de trabalho foi desenvolvido nestas reuniões? Quais foram os conhecimentos/saberes trabalhados nestas atividades?

Na sua opinião, nos trabalhos que envolviam as reuniões entre supervisores (preceptores) e estudantes (residentes) o que era priorizado em termos de atividades, estratégias, conteúdos?

Entre outras questões, consta do PRP processos de avaliação e/ou de momentos de apresentação dos trabalhos que eram desenvolvidos no decorrer do programa. Você poderia falar um pouco sobre este processo, considerando as atividades do projeto?

Este processo envolvia apenas o grupo da EF ou chegou a envolver também outras áreas? Enfim, o que se pretendia com estas atividades de avaliação e ou de discussão de trabalhos?

O que você considera significativo no PRP para a aprendizagem da prática profissional do professor de EF?

Em sua compreensão, o PRP pode ser considerado como uma prática de indução e/ou inserção profissional na escola? Nessa direção, de que forma a organização das práticas de orientação e supervisão foram capazes de levar o aluno a adquirir e mobilizar diferentes conhecimentos/saberes para o ensino de EF?

Na sua opinião, as relações interpessoais e interinstitucional ocorridas durante o PRP contribuíram para a formação de professores? Se sim ou não, comente como isso ocorreu.

Bloco 4 – A RELAÇÃO ENTRE O ECS E O PRP

Do seu ponto de vista, quais foram os desafios e os aspectos significativos do PRP para a formação de professores de EF?

Você poderia falar um pouco como se constituiu a proposta do PRP e do ECS na UNESP? Eles eram projetos complementares ou distintos? Enfim, qual é a sua compreensão sobre o assunto?

Diante da sua experiência como coordenador do PRP e professor de ECS, como que você analisa contribuição de cada um destes projetos para a formação de professores?

Tendo em vista que o PRP é uma nova política que questiona o lugar ocupado pelo ECS, após a sua experiência, como você analisa as possíveis mudanças ou não de rota no campo da prática pedagógica?

Na sua opinião, quais que seriam os aspectos significativos e os desafios nestes dois espaços?

APÊNDICE 4 - TCLE

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Janaína da Silva Ferreira, RG 129.172-49, estudante do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, venho por meio deste convidá-lo(a) a participar dessa pesquisa, intitulada “A construção do conhecimento profissional docente nos espaços de prática profissional: um estudo no contexto do programa residência pedagógica”, que busca compreender como se constitui o CPD no percurso da profissionalização do ensino e da formação docente, assim como explorar e interpretar como este conhecimento se manifesta no seio de uma comunidade envolvida em um projeto do Programa Residência Pedagógica em Educação Física.

Sua participação será no sentido de permitir a ceder possíveis materiais relacionados ao PRP para consulta, bem como participar de uma entrevista individual relacionada ao desenvolvimento de suas vivências no âmbito do programa Residência Pedagógica.

Todo o processo será realizado em clima amistoso e de respeito aos participantes. No que se refere aos documentos só será utilizado o que você permitir. Da mesma forma também se torna fundamental registrar que está assegurada a sua liberdade de desistência ou continuidade na pesquisa, bem como o direito de solicitar a qualquer momento esclarecimentos sobre a mesma ou encerrar a sua participação, sem nenhuma penalidade. Além disso, se você se sentir constrangido(a) ou incomodado(a) com alguma questão terá total liberdade de não respondê-la, sem que isso signifique qualquer penalidade.

Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento da observação e entrevista, podendo provocar a inibição; durante a realização da entrevista em termos de constrangimento. Para minimizar esses riscos, nas questões relativas à observação e grupo focal, se tomará como medida a permanência em lugar que não interrompa o fluxo das suas atividades, bem como não provocar nenhum tipo de intimidação.

Em relação aos benefícios dessa pesquisa, eles dizem respeito a um aprofundamento do conhecimento na área da Formação de Professores. Contribui para uma melhor compreensão do conhecimento profissional docente e, conseqüentemente, na constituição de Políticas Públicas que se efetivem em propostas curriculares de formação e indução profissional. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e o seu nome será mantido em sigilo, assim como todos seus outros dados, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número/letra. Os dados serão divulgados, inicialmente por meio da tese de doutorado e posteriormente em periódicos e eventos científicos. Você terá garantia de esclarecimento em qualquer momento da pesquisa, por meio do contato com a pesquisadora (telefones para contato estão transcritos abaixo. Cumpre informar, ainda, que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração. Se você estiver suficientemente esclarecido(a) convido-o(a) a assinar esse Termo elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com a pesquisadora e outra ficará com você.

Título do Projeto: “A construção do conhecimento profissional docente nos espaços de prática profissional: um estudo no contexto do programa residência pedagógica”

Pesquisador Responsável: Janaína da Silva Ferreira

Cargo/função: Estudante de Doutorado do programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade **Instituição:** Instituto de Biociências – UNESP - Rio Claro

Endereço: Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (21) 99550-0967 e-mail: ferreira.js@outlook.com.br

Dados do Comitê de ética: Comitê de Ética do IB/RC - fone (19) 3526-4205

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Cargo/função: Professor Adjunto do Depto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade.

Instituição: Instituto de Biociências – UNESP - Rio Claro –**Endereço:** Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (19) 3526-4276 e-mail: samuelsn@rc.unesp.br

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome:_____RG:_____

Data de nascimento:____/____/____ Sexo:_____

Endereço:_____

CEP_____ Fone:_____

e-mail:_____

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 5 - ÁRVORE DE CÓDIGOS

TESE_JANAÍNA_FERREIRA

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
------------------	---------	---------	--------------------------

Código

Códigos

Códigos\\base de conhecimentos		Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\fontes dos conhecimentos		Sim	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\fontes dos conhecimentos\\ferramentas para o ensino		Sim	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\fontes dos conhecimentos\\formação acadêmica educacional e específica		Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\fontes dos conhecimentos\\interação profissional		Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\fontes dos conhecimentos\\Prática		Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\fontes dos conhecimentos\\teoria		Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\PCK		Sim	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\tipos de conhecimentos		Sim	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\tipos de conhecimentos\\conhecimento pedagógico geral		Sim	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\tipos de conhecimentos\\conhecimento pedagógico geral\\conhecimento do conteúdo		Sim	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\tipos de conhecimentos\\conhecimento pedagógico geral\\conhecimento do contexto		Sim	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\tipos de conhecimentos\\conhecimento pedagógico geral\\conhecimento do contexto\\ambiente aberto		Sim	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\tipos de conhecimentos\\conhecimento pedagógico geral\\conhecimento do contexto\\ambiente escolar		Sim	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\tipos de conhecimentos\\conhecimento pedagógico geral\\conhecimento do contexto\\escola		Sim	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\\tipos de conhecimentos\\conhecimento pedagógico geral\\conhecimento do contexto\\escola\\acontecimentos da escola		Não	Nenhum

Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\conhecimento do contexto\escola\atividade na escola	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\conhecimento do contexto\escola\documentos da escola	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\conhecimento do contexto\escola\escola produz	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\conhecimento do contexto\escola\escola pública	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\conhecimento do contexto\escola\pratica na escola	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\conhecimento do contexto\escola\projeto dessa escola	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\conhecimentos da educação	Sim	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\conhecimentos da educação\conhecimentos teóricos	Sim	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\conhecimentos da educação\conhecimentos teóricos\conteúdo teórico	Não	Nenhum

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\conhecimentos da educação\conhecimentos teóricos\conteúdos teóricos			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\conhecimentos da educação\conhecimentos teóricos\conteúdos teóricos (2)			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\conhecimentos da educação\conhecimentos teóricos\referenciais teóricos			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\conhecimentos da educação\educação infantil			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Sim	Nenhum
geral\conhecimentos da educação\educação infantil (2)			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\conhecimentos da educação\educação infantil (2)\educação infantil			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\conhecimentos da educação\educação pública			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\conhecimentos da educação\facetas da educação			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\conhecimentos da educação\próprios da educação			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Sim	Nenhum
geral\conhecimentos dos alunos			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Sim	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\adaptação da turma			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Sim	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\aula			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\aula\alunos na aula			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\aula\atenção na aula			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\aula\aula deve			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\aula\aula inclusiva			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\aula\aula indicada			

Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\gestão da turma e ou aula\aula\aula toma	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\gestão da turma e ou aula\aula\boa aula	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\gestão da turma e ou aula\aula\conflito na aula	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\gestão da turma e ou aula\aula\da aula	Sim	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\gestão da turma e ou aula\aula\da aula\detalhamento da aula	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\gestão da turma e ou aula\aula\da aula\fim da aula	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\gestão da turma e ou aula\aula\da aula\preparação da aula	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\gestão da turma e ou aula\aula\da aula\reflexão da aula	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\gestão da turma e ou aula\aula\da aula\termino da aula	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\gestão da turma e ou aula\aula\detalhamento da aula	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\gestão da turma e ou aula\aula\fim da aula	Não	Nenhum
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico geral\gestão da turma e ou aula\aula\mudanças na aula	Não	Nenhum

02/01/2023
17:36

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Sim	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\aula\na aula			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\aula\na aula\alunos na aula			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\aula\na aula\atenção na aula			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\aula\na aula\conflito na aula			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\aula\na aula\mudanças na aula			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\aula\preparação da aula			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\aula\reflexão da aula			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\aula\termino da aula			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\controle da turma			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Sim	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\sala			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\sala\alunos na sala			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\sala\edos da sala			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\sala\mesma sala			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\sala\sala inteira			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\gestão da turma e ou aula\turma precisava			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\métodos didáticos			
Códigos\\base de conhecimentos\tipos de conhecimentos\conhecimento pedagógico		Não	Nenhum
geral\transposição didática			
Códigos\\concepção de docência		Sim	Nenhum
Códigos\\concepção de formação		Não	Nenhum
Códigos\\construção do CPD		Não	Nenhum
Códigos\\contribuição dos dispositivos		Não	Nenhum
Códigos\\dimensão do CPD		Não	Nenhum

Códigos\\dimensão do CPD\autonomia	Não	Nenhum
Códigos\\dimensão do CPD\conhecimento sobre o ser e agir profissional	Sim	Nenhum
Códigos\\dimensão do CPD\conhecimento sobre o ser e agir profissional\comunicar a profissão	Não	Nenhum
Códigos\\dimensão do CPD\conhecimento sobre o ser e agir profissional\conhecimentos da ação	Sim	Nenhum
Códigos\\dimensão do CPD\CPD	Não	Nenhum
Códigos\\dimensão do CPD\dimensão cognitiva	Não	Nenhum
Códigos\\dimensão do CPD\ser reflexivo	Não	Nenhum
Códigos\\estratégias formativas	Não	Nenhum
Códigos\\estratégias formativas\comunidade profissional	Não	Nenhum
Códigos\\estratégias formativas\comunidade profissional\aprendizagem em comunidade	Não	Nenhum
Códigos\\estratégias formativas\dispositivos	Não	Nenhum
Códigos\\LUGAR DA PRÁTICA PROFISSIONAL	Não	Nenhum

02/01/2023
17:36

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
Códigos\\LUGAR DA PRÁTICA PROFISSIONAL\lugar curricular		Não	Nenhum
Códigos\\LUGAR DA PRÁTICA PROFISSIONAL\relação teoria e prática		Não	Nenhum
Códigos\\LUGAR DA PRÁTICA PROFISSIONAL\relação universidade e escola		Não	Nenhum
Códigos\\noção de competência nas reformas		Não	Nenhum
Códigos\\noção de competência nas reformas\análise , compreensão e comunicação do agir		Não	Nenhum
Códigos\\noção de competência nas reformas\competência técnica		Não	Nenhum
Códigos\\noção de competência nas reformas\engajamento profissional		Não	Nenhum
Códigos\\noção de competência nas reformas\mobilização de conhecimentos		Não	Nenhum
Códigos\\noção de competência nas reformas\socioemocionais		Não	Nenhum
Códigos\\perfil dos participantes		Não	Nenhum
Códigos\\relação PRP e ECS		Não	Nenhum

Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015

Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\aprendizagem	Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\aprendizagem\aprendizagem ativa	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\aprendizagem\aprendizagem colaborando	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\aprendizagem\aprendizagem da língua	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\aprendizagem\aprendizagem escolar	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\aprendizagem\aprendizagem na educação	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\aprendizagem\aprendizagem sejam	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\aprendizagem\engajamento na aprendizagem	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento	Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\acesso ao conhecimento	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\conhecimento científico	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\conhecimento da área	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\conhecimento da cultura	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\conhecimento inerentes	Não	Nenhum

Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\\conhecimento multidimensional	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\\conhecimento pedagógico	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\\conhecimento profissional	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\\conhecimentos biológicos	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\\conhecimentos específicos	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\\conhecimentos procedimentais	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\\conhecimentos teóricos	Não	Nenhum

02/01/2023
17:36

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\envolvendo conhecimentos		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\incluindo conhecimento		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\conhecimento\previstos conhecimentos		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\desenvolvimento		Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\desenvolvimento\desenvolvimento da aprendizagem		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\desenvolvimento\desenvolvimento da autonomia		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\desenvolvimento\desenvolvimento integral		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\desenvolvimento\desenvolvimento intencional		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\didáticas		Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\didáticas\abordagem didático		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\didáticas\didáticas específicas		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\didáticas\didáticas orientadas		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\didáticas\mediação didática		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\didáticas\sequencias didáticas		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\didáticas\sequências didáticas		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\didáticas\trabalho didático		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\escola		Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\escola\contributos da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\escola\cultura da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\escola\horas na escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\escola\mesma escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\escola\preceptor da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\escola\professor da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\escola\residente na escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\específicos		Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\específicos\conhecimentos específicos		Não	Nenhum

Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\específicos\\conteúdos específicos	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\específicos\\didáticas específicas	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\específicos\\etapa específica	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\específicos\\intervenção pedagógica específica	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\formação	Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\formação\\formação científica	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\formação\\formação cultural	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\formação\\formação fundamentais	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\formação\\formação geral	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\formação\\formação inicial	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\formação\\formação na área	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\formação\\formação teórica	Não	Nenhum

02/01/2023
17:36

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\formação\objetivos da formação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\formação\sólida formação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\gestão		Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\gestão\gestão da sala		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\prática		Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\prática\campo da prática		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\prática\prática docente		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\prática\prática no processo		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\prática\prática pedagógica		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\trabalho		Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\trabalho\trabalho coletivo		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\trabalho\trabalho cotidiano necessário		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\trabalho\trabalho didático		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente dcn 2015\\trabalho\trabalho educativo		Não	Nenhum

Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas

Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula	Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\anos dando aula	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aplicação da aula	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula aí	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula ali	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula apesar	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula dela	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula dele	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula deles	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula dentro	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula individual	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula isolada	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula lá	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula naquele momento	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula rapidinho	Não	Nenhum

Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula seguinte	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula só	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\aula sozinho	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\boa aula	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\coisa na aula	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\construção da aula	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\dando aula	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\dava aula	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\davam aula	Não	Nenhum

02/01/2023
17:36

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\dei aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\deu aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\dou aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\executando aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\gente dava aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\gente na aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\hora da aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\momento da aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\naquela aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\nessa aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\pertencimento à aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\planeja aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\ponto da aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\pouca aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\própria aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\próxima aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\retorno pós aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\tema da aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\toda aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\aula\tua aula		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola		Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\alunos da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\ambiente da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\aproximação da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\atividade da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\atividades da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\coisa da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\conhecimento da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\cultura da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\dia da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\digo da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\dinâmica da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\direção		Não	Nenhum

da escola		
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\diretor da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\diretos da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\entorno da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\envolvimento da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\estudante da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\funcionalidade da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\funcionários da escola	Não	Nenhum

02/01/2023
17:36

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\gerenciamento da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\gestão da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\grupo da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\limites da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\logística da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\momento da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\observação da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\organização da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\parte da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\preocupação da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\problemas da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\professor da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\professores da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\projeto da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\resto da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\da escola\trajetória da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola		Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\agir na escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\alunos da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\alunos na escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\ambiente da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\aproximação da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\aproximação na escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\atividade da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\atividades da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\coisa da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\comunidade na escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\conhecimento da escola		Não	Nenhum

Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\contato escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\coordenador na escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\cultura da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\dia da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\diogo da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\diogo escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\dinâmica da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\direção da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\diretor da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\diretos da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\entorno da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\envolvimento da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\era daquela escola	Não	Nenhum

02/01/2023
17:36

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola à universidade		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola ali próximo		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola certa		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola coloca		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola diferente		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola faz		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola igual		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola nova lá		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola ocorridas		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola pela universidade		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola perfeita		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola pra		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola pro		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola pro documento		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola pública		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola rural		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola tinha		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\escola vai		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\estudante da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\feira na escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\física na escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\funcionalidade da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\funcionários da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\gente dessa escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\gerenciamento da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\gestão da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\grupo da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\grupo escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\imersão na escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\interligação escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\limites da		Não	Nenhum

escola		
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\logística da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\momento da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\momento escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\naquela escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\nessa escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\observação da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\organização da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\parte da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\preocupação da escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\problemas da escola	Não	Nenhum

02/01/2023
17:36

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\professor da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\professor na escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\professores da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\projeto da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\relação à escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\resto da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\segunda escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\tempo na escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\trajetória da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\escola\turista na escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio		Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\desafios no estágio		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio acontecia		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio anterior		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio consegue		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio continua		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio curricular obrigatório		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio da residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio da unesp		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio daria conta		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio deixa		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio difícil		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio fica		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio inútil		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio junto		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio juntos		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio lá		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio meia boca		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio na		Não	Nenhum

faculdade		
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio no campo	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio obrigatório	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio pra	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio pra residência	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio supervisionado	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio tá lá	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\estágio vai	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\extra estágio	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\feito estágio	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\fiz estágio	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\gente tendo estágio	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\nenhum estágio	Não	Nenhum
Relatórios formatados\\Relatório formatado da estrutura de codificação		Page 10 of 15

02/01/2023
17:36

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\pro estágio		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\professores no estágio		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\relação ao estágio		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\relação estágio		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\residência pro estágio		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\só estágio		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\teoria no estágio		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\último estágio		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\estágio\vai no estágio		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências		Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\boas experiências		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\dessas experiência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\dessas experiências		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\diversas experiências		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\duas experiências		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\essas experiências		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiência aí		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiência bastante significativa		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiência da pessoa		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiência deles		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiência exitosa		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiência nesse projeto		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiência péssim	a	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiência pessoal		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiência pra caramba		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiência profissional		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiências		Não	Nenhum

anteriores

Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiências diretas	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiências exitosas	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiências formativas	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiências individuais	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiências no residência	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiências pessoais dele	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\experiente nesses	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\maiores experiências aí	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\muita experiência	Não	Nenhum

02/01/2023
17:36

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\novas experiências		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\ótima experiência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\tanta experiência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\tendo experiência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\tido experiência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\experiências\\várias experiências		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor		Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\bom professor		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\correria pro professor		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\gostava desse professor		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\igual todo professor		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\nenhum professor		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\pro professor		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor absurda ali		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor ali		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor anterior		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor atuante		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor da escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor da faculdade		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor da universidade		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor dando		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor dele		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor deles		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor deu abertura		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor dirige		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor esteja		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor fala		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor falando		Não	Nenhum

Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor fazia	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor fazia muita	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor fazia tempo	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor fica perdido	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor lá	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor lá auxiliando	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor largado	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor na escola	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor orientador	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor pra	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor preceptor	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor queria	Não	Nenhum

02/01/2023
17:36

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor reflexivo		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor supervisor		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor tá		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor tá dando		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor tá lá		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor tendo		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor universitário		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\professor vai		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\realmente professor		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\sombrinha desse professor		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\suporte pro professor		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\professor\único professor		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação		Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\certa relação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\desa relação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\famosa relação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\muita relação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\naquela relação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\nessa relação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\pouquinho da relação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\questão da relação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação à apresentação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação à escola		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação à formação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação à gente		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação à graduação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação à lei		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação à relação		Não	Nenhum

Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação à residência	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação à sala	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação ao corpo	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação ao ensino	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação ao estágio	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação ao gênero	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação ao maurício	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação ao pibid	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação ao planejamento	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação ao portfólio	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação ao portfólio	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação apesar	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação boa	Não	Nenhum

02/01/2023
17:36

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação da parte		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação da universidade		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação estágio		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação fica		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação interinstitucional		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação interpessoal		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação meio profissional		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação pessoal		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação positiva		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\relação teoria		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\relação\trata da relação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência		Sim	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\acontecia no residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\cartazes da residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\decisão no residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\desafio no residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\estágio da residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\estágio pra residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\experiências no residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\feito residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\organização no residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\outras residências		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\outros residências		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\parte da residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\parte no residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\permanência na residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\permanência no residência		Não	Nenhum

Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\pro residência	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\professores na residência	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\programa residência	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\programa residência pedagógica	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\projeto da residência	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\projeto residência	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\própria residência	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\quanto residência	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\relação à residência	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência acaba	Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência acontecendo	Não	Nenhum

02/01/2023
17:36

Nome hierárquico	Apelido	Agregar	Cor atribuída ao usuário
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência consegue		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência da educação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência da unesp		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência deixa		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência facilita		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência meia boca		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência na unesp		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência na verdade		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência no começo		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência participou		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência pedagógica		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência pra		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência pra formação		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência pro estágio		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência promove		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência tá		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência teve		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência todo		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência trouxe		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residência veio		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\residente tava tendo		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\reuniões no residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\significativo no residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\vezes no residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\vivencia no residência		Não	Nenhum
Códigos\\Temas codificados automaticamente entrevistas\\residência\vivência no residência		Não	Nenhum

Relacionamento

Relacionamentos

Relacionamentos\\CPD (Associado) análise , compreensão e comunicação do agir	Não	Nenhum
--	-----	--------

APÊNDICE 6 – QUADRO DE EXTRAÇÃO DOS DADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Nº	TÍTULO	CONTEXTO DO ESTUDO	OBJETIVO	CONCEPÇÃO TEÓRICA	PROBLEMÁTICA	TIPO DE ESTUDO
1	O estágio em perspectiva semiótica: uma experiência mediada por imagens em um curso de licenciatura em educação física	curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ),	investigar quais repercussões decorreram da constituição do estágio supervisionado em educação física a partir de pressupostos da semiótica de Charles S. Peirce.	Charles S. Peirce	1 diagnóstico de que as experiências de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, muitas vezes, são meramente descritivas, informativas, burocráticas e baseadas em relatos verbais, orais e escritos distante das demandas por uma formação crítica, reflexiva e criativa para os futuros professores. Necessário um investimento na temática das possibilidades formativas do estágio supervisionado em Educação Física, concebendo-o em uma perspectiva comunicativa, em que as mais variadas linguagens e os diversos meios de comunicação (incluindo-se aí especialmente as TDIC) poderiam ser considerados conteúdos e meios a uma só vez, sem dissociação, visando a uma formação inicial de professores mais criativa, cidadã e crítica.	QUALITATIVO/ PESQUISA-AÇÃO; 30 acadêmicos participantes; A coleta de dados aconteceu por meio de registros em vídeo, gravações de áudios e em diário de campo ; análise documental dos trabalhos produzidos; realização de grupos de discussão. O tratamento dos dados foi realizado a partir de uma perspectiva qualitativa e em consonância com os aspectos interpretativos da semiótica peirceana.

2	Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado de Educação Física	acadêmicos do curso de EF (licenciatura) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e professores de EF das escolas municipais e estaduais do município de Maringá-PR.	analisar as configurações existentes e as relações estabelecidas (na universidade e na escola) entre os estagiários de Educação Física (EF) e os agentes da escola no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), a partir dos diferentes níveis de ensino da Educação Básica.	Norbert Elias	2 utilizar o referencial teórico Elisiano, e estabelecer inferências, interlocuções e aproximações com o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação inicial de professores de Educação Física (EF), sobretudo na configuração do estágio e nas relações estabelecidas entre os atores dessa ação formativa do futuro professor nos diferentes níveis de ensino [Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental - Anos Iniciais (EFAI), Ensino Fundamental - Anos Finais (EFAF) e Ensino Médio (EM)].	EXPLORATÓRIA/MÉTODO MISTO; Um questionário composto de questões fechadas foi aplicado aos 90 acadêmicos do curso de EF licenciatura da IES participante que realizaram o ECS no ano de 2015, bem como a todos os 63 professores supervisores que receberam os estagiários. Análise quantitativa a partir do SPSS e qualitativa a partir do NVIVO, que foram analisadas de forma descritiva a partir da técnica de análise de conteúdo
3	Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola	estudantes em situação de estágio supervisionado de uma universidade pública do interior paulista - Universidade Estadual Paulista, Rio	compreender como se constitui a crença de autoeficácia para o ensino da Educação Física na escola de estagiários em fase final de formação, por meio de análise documental de portfólios reflexivos.	Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1997)	3 O futuro professor, ao vivenciar diretamente a docência, cria a possibilidade de confrontar seus saberes e suas crenças acerca dos diferentes fenômenos que compõem e se inter-relacionam ao ensinar. Ao se deparar com o ensino, ainda que sob a supervisão dos professores da escola e da universidade, o choque com a realidade é inevitável. Dessa forma, o ECS também passa a ser um lugar de desconstrução e reconstrução de saberes e crenças desses futuros professores. Ao planejar, executar e avaliar os planos de ensino, por exemplo, as crenças individuais dos professores podem influenciar na escolha dos	pesquisa documental de abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritiva; Análise documental de 19 portfólios reflexivos; A análise qualitativa dos documentos foi feita por meio da construção de eixos temáticos (MILES; HUBERMAN, 1994).

		Claro-SP, Brasil.			conteúdos, nas tomadas de decisão e nas demais ações envolvidas no exercício da docência.	
4	A transposição didática na educação física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado	Estudantes em situação de estágio supervisionado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	apontar e (re)conhecer a reflexão como um dos elementos que sustenta a prática pedagógica dos professores em formação inicial (PFI) durante o estágio supervisionado.	Saberes docentes (TARDIF, 2002); Transposição didática (CHEVALLARD, 1995) e ; Professor reflexivo (SCHON, 2000)	4 No campo de atuação da Educação Física (EF), mais especificamente, a complexidade da docência na área tem gerado significativas discussões acerca da configuração da formação superior. Um dos grandes enfrentamentos que vem sendo realizado tem acontecido na perspectiva de estabelecer quais saberes, dentro de um universo expressivo de conhecimentos, habilidades e competências, necessitam ser abordados nos diferentes contextos de formação dos professores, sejam eles iniciais ou de continuidade. A necessidade de manifestação desta pluralidade de saberes leva-nos a refletir sobre a relação entre a formação inicial e o campo de intervenção profissional dos professores. Todo este contexto abre a possibilidade de se problematizar a ocorrência desta transferibilidade de saberes da formação inicial para o campo de intervenção.	pesquisa social, de abordagem qualitativa, do tipo ação, por meio de uma metodologia colaborativa; Análise de conteúdo (BARDIN)

5	A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Estudantes em formação inicial	Identificar como ocorre a prática pedagógica de 3 professores em formação inicial quando ministram aulas durante o ECS.	Saberes docentes (TARDIF; 2002); Competências docentes (PERRENOUD; 1997) e; Transposição didática (CHEVALLARD, 1995)	5 Quando se aprofundam as análises sobre esse movimento do saber, a TD inevitavelmente recai sobre a ação pedagógica dos professores, de modo que se pode identificar dois grupos de saberes docentes: a) os saberes para ensinar e b) os saberes a serem ensinados. Esses grupos são adaptados das distintas tipologias dos SD, apresentados por Tardif (2008), que estão presentes na formação inicial de professores. O primeiro deles, que os professores trazem para o interior da sala de aula, auxilia-os na realização do seu ofício docente, ao passo que o segundo termina por ocupar um lugar no currículo (formal ou oculto) dos programas de educação básica nas escolas. Como vimos, ambos os grupos passam a fazer parte dos SD dos professores. Diante dessa constatação, deparamo-nos com a seguinte questão problematizadora: como os professores em formação inicial (PFI) conseguem redimensionar os saberes (científicos, disciplinares, das ciências da educação, entre outros), adquiridos na formação inicial, e aplicá-los no contexto escolar?	pesquisa social, de abordagem qualitativa, do tipo ação, por meio de uma metodologia colaborativa; Análise de conteúdo (BARDIN)
6	Situação do estágio supervisionado em universidades privadas da grande São Paulo.	sete docentes universitários, que orientam estágios curriculares dos cursos de Licenciatura e	diagnosticar a situação dos programas de estágio supervisionado em Instituições de Ensino Superior privadas da Grande São Paulo, com o objetivo de verificar se as	Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002, nº 07/2004 e nº 02/2007 . Parecer CNE/CES 58/04. Perrenoud (2002); Ramos (2007; 2002)	6 Após análise da legislação que regulamenta os cursos de Educação Física, o grupo de pesquisadores observou que houve mudanças nas regras que regem os estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura e Bacharelado. Na discussão sobre o tema, surgiu a inquietação a respeito da realidade da adequação dos programas de estágio	pesquisa qualitativa do tipo descritiva;

		Bacharelado em Educação Física em seis Instituições Privadas de Ensino Superior da Grande São Paulo. A pesquisa contou com a colaboração de seis pesquisadores, na ocasião alunos da disciplina Formação Profissional em Educação Física e Esporte de um programa de Pós-graduação Stricto-Sensu em Educação Física de uma IES privada de São Paulo.	práticas contemplam as novas diretrizes		supervisionado que atualmente estão em vigência nas Instituições de Ensino Superior. Nas universidades particulares é possível compreender que, à luz das novas concepções emanadas das Resoluções e Pareceres que entraram em vigor, o resultado foi uma mudança estrutural nos cursos.	
7	“O que eu transformaria? muita coisa!”: Os saberes e os não saberes docentes presentes nas práticas de ensino/estágio supervisionado em Educação Física	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Futuros professores em situação de estágio	identificar os saberes e os não saberes docentes, mobilizados e/ou adquiridos pelos futuros professores quando da realização do estágio supervisionado no ambiente escolar.	Saberes docentes -Tardif (2008)	7 A reflexão sobre as situações-problema enfrentadas nos estágios de docência possibilita que os futuros professores configurem e contextualizem o seu campo de formação-intervenção. É neste contexto que eles confrontam os saberes advindos da formação inicial com a realidade prática. Além disso, é neste ambiente que eles acabam por identificar, mobilizar e/ou adquirir um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que se tornam necessários à sua prática educativa. Os futuros professores, quando se deparam com uma situação escolar, tendem a suscitar discussões em relação a certo distanciamento entre a formação inicial (“teoria”) e a intervenção pedagógica (“prática”). Como alguns autores vêm sinalizando certo distanciamento entre a formação e a intervenção docente em Educação Física, abre-se uma lacuna ao estabelecer uma aproximação entre estes dois contextos. Ao aprofundar as análises sobre a	pesquisa qualitativa do tipo descritiva; Análise de conteúdo (BARDIN) de 6 documentos produzidos pelos estagiários

					ação pedagógica dos futuros professores, mais especificamente sobre os seus saberes docentes mobilizados e/ou adquiridos no momento da	
--	--	--	--	--	--	--

					intervenção docente, isto possibilitará apontar alguns avanços/ou limitações desta formação inicial.	
8	Proposta didática para o curso de licenciatura em educação física: aprendizagem baseada em casos	Centro Universitário UNIFAFIBE, Bebedouro, SP, Brasil; implementada em um curso de licenciatura em Educação Física de uma instituição particular de ensino superior, com 25 estudantes, mediante a realização de 3 disciplinas vinculadas à prática pedagógica.	apresentar uma proposta de trabalho, estruturada a partir da aprendizagem baseada em casos, implementada em um curso de licenciatura em educação física de uma instituição particular de ensino superior.	Conhecimento profissional docente a partir dos conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (MARTINAZZO, 2010). Aprendizagem baseada em casos (MONTANHER, 2012)	8 Os desafios atuais da docência requerem conhecimento científico e prático. Trata-se da necessidade do docente estar em constante formação, ser capaz de cumprir as exigências das instituições de ensino, atender as necessidades e expectativas dos alunos, ter criatividade para trabalhar com turmas heterogêneas e saber lidar com as diferenças, conseguir articular diferentes conteúdos, acompanhar os avanços tecnológicos, cumprir o programa de ensino, aliar ensino e pesquisa etc. Dessa forma, visando a garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem efetiva dos alunos, o professor do ensino superior precisa articular os conteúdos de sua disciplina com os das demais disciplinas do curso. Hoje, saber executar bem determinada habilidade não é garantia de ser um bom profissional, pois, para atuar na área de educação física, é necessário muito mais do que saber-fazer. É fundamental o domínio de um conjunto de conhecimentos práticos e teóricos, bem como ser capaz de justificar as suas atitudes a partir do	qualitativa e do tipo de pesquisa de campo. Não cita o tipo de análise. Como instrumentos elaborou-se um caso. As discussões e debates ocorridos nas disciplinas foram gravados e serviram de referência para a coleta de dados.

					conhecimento científico.	
9	Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: entre a teoria e a prática	Duas escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo	oferecer subsídios à práxis educacional que possa alicerçar ações pedagógicas junto à educação física de estagiários. (como se dão as recomendações da IES)	LONGHI; CAMPOS; Teixeira e Diniz	9 esse artigo parte do pressuposto de que é necessário significar a experiência do estágio no campo da educação física para favorecer a formação discente, numa dimensão ético moral para com a área de atuação.	Qualitativo, relato de experiências e reflexões(1 estagiária que atuou em duas escolas)
10	O estágio na licenciatura em educação física como "coisa viva": uma perspectiva a partir da semiótica e do pragmatismo de Charles S. Pierce	Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa sobre as possibilidades formativas do Estágio Supervisionado em perspectiva Semiótica para um grupo de professores em	O estudo investigou quais repercussões decorreram da constituição do Estágio Supervisionado a partir de conceitos da Semiótica e do Pragmatismo de Charles S. Peirce	Charles S. Peirce	10 pareceu-nos necessário um investimento no desenvolvimento de uma concepção de Estágio Supervisionado em Educação Física em uma perspectiva comunicativa ampla. Para tal, a semiótica desenvolvida por Charles S. Peirce, reconhecida como a lógica geral dos signos e de todas as linguagens, foi nosso suporte epistemológico e metodológico. que repercussões para a formação inicial de	pesquisa-ação. 30 participantes do ECS III. O tratamento dos dados foi feito a partir de uma perspectiva qualitativa e em consonância com os aspectos interpretativos da semiótica peirceana.

					professores decorrem da constituição do Estágio Supervisionado a partir de pressupostos da perspectiva semiótica peirceana? Em nosso estudo realizamos uma experiência de estágio amplamente atravessada pelo uso das TDICs e da produção de vídeos e fotografias das interlocuções escolares , tomados como conteúdos e meios de significação das experiências de estágio, mas esta não é a faceta que	
--	--	--	--	--	--	--

		formação inicial.			apresentamos neste artigo, e sim a premissa pragmaticista que sustentou a efetivação de uma perspectiva semiótica do Estágio Supervisionado em Educação Física.	
11	Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física - modalidade EAD	UNB- Universidade Aberta do Brasil. Polo de apoio Piritiba/BA. Compreendendo modalidade EAD. focamos as reflexões de acadêmicos de um curso de licenciatura em Educação Física na modalidade EAD sobre sua imersão na cultura escolar através do espaço/tempo proporcionado pelo estágio supervisionado	investigar aspecto específico da formação de professores de Educação Física na modalidade a distância (EAD), que se refere ao estudo das histórias de vida na/com a Educação Física no ensino básico e as experiências docentes no primeiro estágio supervisionado de quatro acadêmicos do polo de apoio presencial de Piritiba/BA, do curso de licenciatura compreender como interpretam suas experiências docentes.	QUARANTA; Bueno; Vinão Frago	11 o estudo com base nas histórias de vida possibilita compreender aspectos da formação das identidades profissionais e indicam influências, por exemplo, na escolha do curso que fazem.	Estudo de múltiplos casos, descritiva-interpretativa com 4 acadêmicos no 1º estágio (Ed Infantil). Análise temática (Minayo).
12	Trajetória de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco	Instituição de Ensino Superior (IES) (UDESC), identidade e intencionalidade.	analisar a trajetória de estudantes estagiários, durante as ações formativas, no estágio curricular supervisionado de um curso de Licenciatura em Educação Física.	Benites et al.; Tardif; Huberman, Farias, Batista	12 Entende-se que desde a formação inicial os estudantes vão construindo sua identidade profissional, uma trajetória, repleta de intencionalidades que se interligam. Esboçar a trajetória dos estudantes, em sua vivência advinda das experiências no ECS, permite justificar este momento como de (re)conhecimento de competências, não prontas nem acabadas, mas em desenvolvimento e temporais, que se desdobram durante a formação, devendo ser repensadas nos cursos de	descritivo e de abordagem qualitativa (22 estagiários ECS III, IV e V) Questionário. Análise de conteúdo.

					formação inicial.	
13	Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física	Universidade do Estado de Santa Catarina Estudantes do curso de licenciatura	analisar os momentos marcantes (melhores e piores) do Estágio Curricular Supervisionado, vivenciados por estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física.	SANCHES ; BOTTI, MEZZAROBÀ; NASCIMENTO; VALLE	13 Embora a escolha pela carreira docente não se defira das situações problemas que levam o interessado a determinar seu caminho profissional, ela apresenta características específicas associadas à ação de lecionar, como as raízes tradicionalistas que contextualizam a docência e a facilidade de inserção no mercado de trabalho. A formação inicial tem como uma das principais responsabilidades a aproximação adequada com a realidade de intervenção profissional dos futuros professores, utilizando-se das práticas pedagógicas proporcionadas ao decorrer do curso e do estágio curricular obrigatório como	estudo de caso com abordagem qualitativa. 4 participantes (2 alunos matriculados no ECS I e 2 não matriculados (um como experiência e outro sem)

					ferramenta para minimizar os problemas enfrentados na inserção no ambiente escolar	
14	Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE nº 03/1987 /	Legislação (DCN Educação Física)	Apresentar e discutir as principais leis que sustentam e subsidiam o ECS na formação de professores de EF no Brasil, por meio de uma análise documental, a partir da Resolução CFEnº 03/1987.	Montiel e Pereira (2011); Benites, Souza Neto e Hunger (2008); Carvalho (2001) e Andrade e Resende (2010).	14 o ECS no curso de formação de professores de EF, ao longo das últimas três décadas, passou por transformações no sentido de tentar fortalecer esta etapa da formação inicial e acompanhar o movimento que repensava o ensino, inclusive no que se refere à formação inicial de professores. Entretanto, mesmo com os “possíveis avanços” teóricos, conceituais e de legislação que indicam, valorizam e enaltecem o ECS na formação dos professores. Entende-se que há um tratamento marginal das experiências formativas vividas fora da universidade e a falta de relação entre escola e Instituição de Ensino Superior (IES). Nessa direção, questiona-se: Até que ponto a legislação (Leis, Pareceres e Resoluções) subsidia as ações do ECS na EF escolar? Quais foram os avanços e retrocessos referentes à legislação do ECS na formação de professores de EF? Para discutir e buscar respostas a estas questões adotou-se como ponto de corte para esta pesquisa a legislação posterior a Resolução CFE nº 03/1987, já que esta traçou encaminhamentos para a separação entre a licenciatura e o bacharelado na área da EF.	pesquisa descritiva documental: Resolução CFE nº 03/1987, Lei nº 9.394/1996, Lei Federal nº 9.696/1998, Resolução CNE/CP nº 01/2002, Resolução CNE/CP nº 02/2002, Resolução CNE/CES nº 07/2004, Lei nº 11.788/2008, Resolução CNE/CP nº 02/2015. Análise de dados: bogdan e Biklen
15	Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola	Universidade pública no interior do estado de São Paulo (UFSCAR)	A pesquisa teve como objetivo compreender a parceria entre escolas públicas e universidade no estágio curricular supervisionado de um curso de Educação Física.	TARDIF, 2000; Borges; 2008; PIMENTA (2006)	15 Este trabalho trata da parceria entre as escolas públicas e a universidade, no que diz respeito aos Estágios Curriculares em Educação Física, tendo como perspectiva que o modelo curricular de formação (BORGES, 2008). No Brasil, em qual momento se encontra o estágio curricular na relação entre universidade e escola? O estágio curricular ocupa o coração da formação? Há predomínio de uma formação artesanal ou aplicacionista? Qual é o lugar	pesquisa qualitativa, estudo de caso, utilizando como técnicas a entrevista narrativa (7 participantes: prof de Estágio da Uni. 2 profs de escola, 2 diretoras, 1 coord na EF na DE, 1 supervisora da DE). Análise de conteúdo.

					que a escola e a universidade ocupam nesse processo?	
16	Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física?	Professores colaboradores da Universidade de Rio Claro que recebem os estagiários advindos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) do curso de EF.	(a) apresentar o papel do Professor colaborador na legislação brasileira, (b) analisar o perfil que o professor colaborador deve ter e (c) suscitar como o professor colaborador se vê no processo de estágio.	Gatti; Barreto (2009); Giglio (2002); Sarti (2009); Kruga (2010); Borges (2008); Gervais (2005);	16 O estudo se reporta ao Estágio Curricular Supervisionado e ao papel dos professores colaboradores (PC), professor da escola de educação básica que recebe estagiários em condição oficial de estágio curricular supervisionado.	Qualitativa, construtivismo social. Análise de conteúdo (5 PCS)
17	Possibilidades de aproximação do	discentes do último ano do	analisar as possibilidades de aproximações do	Figueiredo ZCC.; Marcon D, Nascimento	17 Para verificar a compreensão de professores e acadêmicos de	Qualitativo, de caráter descritivo com foco nas impressões expostas pelos participantes (59

	cenário escolar na formação inicial em educação física	curso de Educação Física - licenciatura de uma Universidade pública do estado do Paraná	cenário escolar na formação inicial em Educação Física - licenciatura.	JV, Graça ABS.; BenitesLC, Souza Neto S, Hunger D.	um curso de Educação Física - licenciatura acerca das práticas oportunizadas na formação inicial para aproximar os futuros professores do cenário escolar, foi necessário investigar as atividades que estão em desenvolvimento no curso e proporcionam encontros dos acadêmicos com o ambiente da Educação Básica, sendo assim, foram relatadas a iniciação a docência, os festivais ou eventos, as vivências de ensino pontuais ao longo do curso em outros ambientes fora do campus, os projetos de extensão e o estágio curricular supervisionado.	participantes: 4 1 a e 1 (8 professores)
18	O estágio curricular orientado (ECO): a prática e a percepção dos coordenadores de cursos de Educação Física em Universidades públicas do Rio de Janeiro	Quatro instituições do RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Grande Rio, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Niteroi.	identificar e discutir os formatos de ECO ofertados nos cursos de Educação Física, das quatro IES públicas do RJ comparando-os às percepções dos coordenadores de curso, à legislação pertinente, à literatura consultada e aos Projetos Pedagógicos dos referidos Cursos (PPC), além do seu impacto na formação profissional dos discentes relacionando-os com o mercado de trabalho.	Decreto-Lei n.5.452, de 1943 (Brasil, 1943); Lei nº11.788 (Brasil, 2008); (Brasil, 2016). Com base em Delpino, Candido, Mota, Campos e Dejuste(2008, p. 3)	18 A Lei 11.788 (Brasil, 2008) que normaliza o ECO inclui a obrigatoriedade do acompanhamento ao aluno em situação de estágio, mas deixa em aberto o tipo de formato que a IES deve seguir. Em seu texto não se nota a obrigatoriedade do Professor Orientador no campo, durante todas as horas em que o estagiário lá estiver ou, limites para a figura do preceptor nesta função. Também não estão definidas as possibilidades do acompanhamento prestado pela IES ao seu aluno.	transversal, descritiva, realizada a partir de dados primários. (4 IEE que apresentam 6 cursos de EF). Entrevista. Análise de conteúdo. Análise tanto o ECO na LIC quanto no BAC

19	Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência	Diferentes turmas do curso de Educação Física e de Pedagogia de uma universidade pública do interior paulista. (UNESP/RC)	Refletir sobre experiências de estágio supervisionado na formação inicial da Educação Física e da Pedagogia a partir das pesquisas de um grupo em específico.	PERRENOUD; BENITES, 2012, CYRINO; SOUZA NETO, 2014, IZA; SOUZA NETO, 2015, SARTI, 2008, 2009, 2014, SOUZA NETO, BENITES, 2013	19 o processo de entrada dos estudantes no estágio; a difícil transição do “ofício de aluno” ao habitus de professor à luz da literatura sobre a questão do habitus vinculado ao magistério e; crises e dificuldades enfrentadas por eles nesse processo de socialização profissional.	Ensaio- Qualitativo
20	Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado	IES do Rio Grande do Sul	estudar os problemas evidenciados na implementação das 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), estabelecidas pela Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), e verificar se estas	BRASIL, 2002; Montiel e Pereira (2004); Vincenzi (2007); Muñoz et al. (2006); Agostini (2008);	20 As mudanças sempre geram certo desconforto e instabilidade, por isso procuramos entender como os coordenadores de curso e professores orientadores de estágio viram essas alterações, principalmente no que diz respeito à carga horária do ECS, pois houve um expressivo aumento de mais de 30% na carga horária de estágio em relação à antiga legislação. Além do mais, segundo a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), o ECS deve ser oferecido a partir da segunda metade do curso.	pesquisa qualitativa, Participantes: coordenadores de curso e professores orientadores de estágio (15 de cada curso?). Análise de conteúdo.

			mudanças foram consideradas positivas ou negativas.			
21	O estágio curricular supervisionado em educação física: saberes docentes e a relação teoria-prática	Universidade da Amazônia	analisar o estágio curricular supervisionado e sua contribuição para a formação do professor de Educação Física.	Betti (1995); Darido (2003, p. 11); Almeida e Pimenta (2014), Barreiro e Gebran (2006), Gallardo (2010), Pimenta e Lima (2011), Tardif (2013), Souza Neto, Sarti e Benites (2016), Zabalza (2014)	21 Betti (1995) apud Darido (2003, p. 11), assinalam que “[...] pesquisas realizadas no Brasil demonstraram a dificuldade dos professores de Educação Física aplicarem, na sua prática profissional, os conhecimentos científicos presentes na sua formação acadêmica”. Emerge daí a questão norteadora dessa investigação: O estágio curricular supervisionado contribui na mobilização dos saberes docentes desde o binômio teoria-prática na formação do licenciado em Educação Física?	A pesquisa foi descritiva/qualitativa realizada em uma universidade da Amazônia. Participaram do estudo 14 discentes e 2 docentes. Os instrumentos foram questionário e entrevista. O tratamento dos dados se deu pela triangulação interativa e pela análise de conteúdo
22	O estágio na formação de professores: Visão discente.	Universidade Federal de Alagoas	analisar a importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física na visão dos discentes do curso de educação física licenciatura da Universidade Federal de Alagoas.	PIMENTA, S. G. & LIMA, (2004); PESSOA Filho, Dalton M. e PELLEGRINI, Ana Maria, (1997); SILVA, Sheila A. P. dos S., (2005)	22 A relevância deste estudo é a possibilidade de compreender os discentes do curso em relação a sua formação e como percebem a realização do Estágio Supervisionado em relação a esta formação. Assim, organizamos a seguinte problemática para este estudo: Qual a importância do Estágio Supervisionado na formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Educação Física da UFAL?	Este estudo é de natureza qualitativa com características descritiva. O grupo amostral foi composto por 17 alunos do 8º período do curso, de ambos os gêneros, escolhidos de forma aleatória, e devidamente matriculados na disciplina de estágio supervisionado IV. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado. A análise dos dados foi realizada através da análise interpretativa, técnica onde se utiliza a categorização para melhor interpretar as informações dos sujeitos

23	O estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em educação física da universidade presbiteriana mackenzie.	UNIVERSIDAD E PRESBITERIANA MACKENZIE	discutir a importância do ECS e apresentar a proposta do Curso de Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie para essa atividade considerando a legislação e a literatura.	DUARTE, 2003; ARCE, 2001; ARNO NI, 2001; Perrenoud (2002);	23 Modelos de formação e de ECS	Qualitativa, documental
----	--	---------------------------------------	---	--	---------------------------------	-------------------------

ANEXOS

ANEXO 1 – EXEMPLO DE RELATÓRIO, PORTIFÓLIO E CASO DE ENSINO PRODUZIDOS PELOS RESIDENTES

RELATÓRIO

Programa de Residência Pedagógica Plano de atividade

Plano de atividade do residente corresponde ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas para atender às 440 horas exigidas como requisito para o cumprimento da residência. O documento deve ser elaborado pelos residentes, juntamente com o seu preceptor a ser homologado pelo docente orientador.

1. Regência escolar: Atividades desenvolvimento como regência na sala de aula (mínimo de 100 aulas)

Atividade (conteúdo que pretende abordar)	Período da realização das atividades	Código/escola(s)	Quantidade de horas
Planejamento	08/2018 até 11/2019		60 horas
Observação/coregência /regência	10/2018 até 11/2019		50 horas
Análise de aula e caso de ensino	10/2018 até 12/2019		20 horas

2. Atividade da residência desenvolvidas na escola- extra sala de aula

Descrição da atividade	Período de realização das atividades	Quantidade de horas
Planejamento de ensino	08/2018 até 11/2019	40 horas
Conhecimento da faixa etária e contexto da escola	08/2018 até 11/2019	20 horas
Elaboração do portfólio	08/2018 até 11/2019	20 horas
Elaboração do projeto de residência pedagógica	12/2018 até 11/2019	40 horas

3. Atividades da residência desenvolvidas na IES

Descrição da atividade	Período de realização das atividades	Quantidade de horas
Reuniões pedagógicas (apresentação das atividades desenvolvidas, caso de ensino, portfólio e análise de aula)	08/2018 até 11/2019	60 horas
Conhecimento da faixa etária e contexto	08/2018 até 11/2019	20 horas
Processo de socialização	08/2018 até 11/2019	20 horas
Leitura de textos	08/2018 até 08/2019	20 horas

4. Atividades da residência desenvolvidas em outros espaços (outros espaços educacionais, como feiras, congressos, secretaria de educação, etc)

5.

Descrição da atividade	Período de realização das atividades	Quantidade de horas
CONESP		30 horas
Leituras dirigidas	02/08/2019 e 08/08/2019	10 horas
Preparação de seminários, mapa conceitual e relatórios	08/2018 até 11/2019	30 horas

**Programa Residência Pedagógica
Relatório do Residente**

6. Identificação do Residente

Residente	Leonardo Citadine pigati
IES/Código	
Curso	Educação Física
Subprojeto/código	
Docente orientador	Samuel de Souza Neto
Preceptor	Rogério/ Amanda
Código-escola(s)	E.E Profa. Heloísa Lemenhe Marasca/ E.M. Elpidio Mina

7. Regência Escolar (obrigação carga horária no mínimo 100 horas parahomologação)

2.1 Código/Nome das Escolas(s): E.E. Profa. Heloísa Lemenhe Marasca / E.M.Elpidio Mina

2.2 Etapas de atuação: Observação, coregência e regência

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 4 turmas (Infantil II, 3ºano fundamental I, 3ºano A e 3ºano B do ensino médio)

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos quando houver mais de uma turma):

E.E Heloísa Lemenhe Marasca

Descrição de atividades	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas

Observação	14/09/2018	16 horas	3ºano do ensino médio: elaboração de eventos esportivos, voleibol, jogos eletrônicos e atividades de lazer.	-Utilização do caderno do aluno - Abordagens teóricas sobre a modalidade -Conteúdo da BNCC -Estilo de ensino comando e prático
Coregência	07/11/2029	20 horas	3ºano do ensino médio: elaboração de eventos esportivos, voleibol e jogos eletrônicos.	-Utilização do caderno do aluno - Abordagens teóricas sobre a modalidade - Conteúdo da BNCC -Estilo de ensino comando e prático
Regência	31/10/2019	20 horas	3ºano do ensino médio: elaboração de eventos esportivos, voleibol e jogos eletrônicos.	-Utilização do caderno do aluno - Abordagens teóricas sobre a modalidade - Conteúdo da BNCC -Estilo de ensino comando e prático

E.M. Elpidio Mina

Descrição de atividades	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
-------------------------	------------------------------------	---------------------	-----------------------	-------------------------------------

Observação	01/02/2019	16 horas	Infantil II e 3ºano do fund.I: atividades e jogos da cultura africana	-Conteúdos da BNCC -Respaldo teórico acerca dos temas - Estilo de ensino Comando e prático.
Coregência	09/05/2019	20 horas	Infantil II e 3ºano do fund.I: Jogos simbólicos e jogos cooperativos.	-Conteúdos da BNCC -Respaldo teórico acerca dos temas -Estilos de ensino comando, prático e descoberta guiada.
Regência	22/11/2019	20 horas	Infantil II e 3ºano do fund.I: Jogos simbólicos e jogos cooperativos, capoeira e jogos de tabuleiro.	-Conteúdos da BNCC -Respaldo teórico acerca dos temas -Estilos de ensino comando, prático e descoberta guiada.

Descrição/Cronograma das demais atividades desenvolvidas na escola

E.E. Profa. Heloísa Lemenhe Marasca

Elaboração do projeto	Período de realização	08/2018 a 11/2019	Quantidade de horas	60horas
O projeto teve sempre como documento norteador a BNCC e o caderno do aluno do Estado de São Paulo. Inicialmente para elaboração do projeto o grupo do residência foi dividido em 3, sendo que cada grupo estaria designado para elaborar o projeto de cada respectiva escola. No marasca, foi discutido que iríamos seguir o caderno do aluno então perpassando os conteúdos que são colocados para cada faixa etária durante os bimestres no ano letivo. Sempre o professor preceptor esteve presente e nós orientou acerca dos temas.				
Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	08/2018 a 11/2019	Quantidade de horas	

--

Avaliação	Período de realização	08/2018 a 11/2019	Quantidade de horas	
-----------	-----------------------	-------------------	---------------------	--

A avaliação dos alunos foi dividida em 3 notas: prova, trabalho/caderno do aluno e participação em aula. A participação em aula é de fundamental importância, para se aprender o conteúdo conceitual e praticamente, sendo assim em conexão já com a avaliação teórica, onde eram selecionadas perguntas com base no conteúdo das aulas ministradas. Os trabalhos extra escola servem para o aluno se engajar e procurar saber um pouco mais sobre os conteúdos trabalhados, afim de aumentar seu conhecimento.

Socialização	Período de realização	08/2018 a 11/2019	Quantidade de horas	
--------------	-----------------------	-------------------	---------------------	--

A socialização se dava por reuniões semanais entre o grupo, onde aconteciam seminários e discussões em roda, onde todo o trabalho era apresentado e discutido por todos. Também houve interações com outras residências pedagógicas, afim de discutir ainda mais amplamente os resultados do programa, sendo ele um ótimo espaço de aprendizado.

E.M Elpidio Mina

Elaboração do projeto	Período de realização	02/2019 a 11/2019	Quantidade de horas	60 horas
-----------------------	-----------------------	-------------------	---------------------	----------

O projeto teve algumas complicações de início, pois a escola tem uma direção muito rígida em relação a algumas burocracias, então em 2018 a gente não pode ir à escola. Já em 2019, onde teve a troca do professor preceptor, começamos a desenvolver o projeto com aval da escola, sobre os jogos simbólicos para as turmas do infantil I e II, e o tema de jogos cooperativos para o 3º e 5º ano do ensino fundamental. Foram divididos cada parte do projeto entre todo o grupo, onde as atividades eram planejadas com supervisão da professora preceptora e com total autonomia para os residentes elaborarem.

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	02/2019 a 11/2019	Quantidade de horas	60 horas
--------------------------------------	-----------------------	-------------------	---------------------	----------

--

Avaliação	Período de realização	02/2019 a 11/2019	Quantidade de horas	60 horas
-----------	-----------------------	-------------------	---------------------	----------

A avaliação foi feita em atividades que já haviam sido trabalhadas durante as aulas. Para o ensino infantil utilizamos de uma conversa e de desenhos onde eles poderiam fazer o que mais lhe chamaram a atenção e o que lembravam do que foi trabalhado. Para o 3º ano, os alunos fizeram uma gincana com todas as atividades que fizeram durante as aulas e tiveram dificuldade, assim resgatando o tema dos jogos cooperativos e vendo como se organizam em grupo. As duas avaliações foram muito satisfatórias, demonstrando que os alunos haviam entendido o conteúdo, mesmo que em alguns momentos na prática eles ainda não entendiam ou não queriam fazer do jeito certo.

Socialização	Período de realização	02/2019 a 11/2019	Quantidade de horas	60 horas
--------------	-----------------------	-------------------	---------------------	----------

A socialização se dava por reuniões semanais entre o grupo, onde aconteciam seminários e discussões em roda, onde todo o trabalho era apresentado e discutido por todos. Também houve interações com outras residências pedagógicas, a fim de discutir ainda mais amplamente os resultados do programa, sendo ele um ótimo espaço de aprendizado.

Portfólio Reflexivo

Residência pedagógica – 2019

LUCAS

PERFIL

Meu nome é Lucas, atualmente tenho 21 anos de idade, resido na cidade de Rio Claro com minha família, mesma cidade onde nasci. Gosto de praticar todos os tipos de esporte, porém minha preferência é o futebol, esporte com o qual estive envolvido minha vida toda, treinando e competindo, e atualmente faço parte do time de futebol de salão da universidade, também gosto muito de desenhar, hobby que já pratiquei por muito tempo em uma escola específica, porém tive que deixar devido a questões financeiras, hoje faço alguns desenhos em tempo livre apenas por diversão. Escolhi cursar Educação física pelo fato de sempre estar envolvido com esporte, de gostar de ensinar e construir o conhecimento além de se espelhar no meu professor de Educação Física do ensino médio.

Como aluno de Educação Física, na modalidade licenciatura, e de acordo com o momento que estou vivendo e os textos que estou estudando, pretendo aprender a me tornar um professor reflexivo, o qual aprende e avança com a análise de sua prática, além de caminhar cada dia mais para ser um bom profissional. Além disso, principalmente na disciplina estágio e no projeto da residência pedagógica, embasado em leituras de trabalhos de Paulo Freire está cada vez mais claro para mim a ideia de que ensinar não é transmitir conhecimento, e sim adotar estratégias, indicadas pelo próprio autor, de ação e reflexão onde o professor e alunos constroem junto o conhecimento.

Síntese do Projeto de Estágio

O projeto criado para o Infantil tem como objetivo proporcionar aos alunos a compreensão entre fantasia e realidade a partir da relação com os animais e suas capacidades físicas. Também proporcionar aos alunos uma vivência da prática de capoeira, assim como o entendimento de aspectos importantes da história, levar um pouco de recreação para as crianças, trabalhar alguns aspectos motores.

Já o projeto desenvolvido para o Ensino Fundamental visa ofertar por meio da variedade de Jogos Cooperativos existentes, elementos que enriqueçam valores sociais, a partir de experimentação e reflexão junto aos alunos. Trabalhar algumas brincadeiras populares, jogos de tabuleiro que podem ser jogados pelos alunos como 'peças' do jogo.

Desafios vividos

Descritos nos semanários os desafios vividos durante a prática são diferentes de acordo com a faixa etária em questão. Em aulas ministradas para os alunos de terceiro ano do Ensino Médio acredito que as dificuldades foram mínimas, isso pode ter ocorrido por se tratar de uma turma com excelente participação nas aulas, todas as propostas de atividades levadas pelos estagiários foram aceitas pelos alunos e a comunicação e acolhimento foram muito boas desde o primeiro dia. Mesmo assim alguns desafios presentes se resumiam a maior participação das meninas em algumas atividades e elementos presentes na explicação de algumas atividades que deixasse o objetivo mais claro. Ao aproximar-se do final do ano os alunos tenderam a ter um comportamento mais revoltado, desconfia-se que é devido a alterações de alunos na turma, mas tudo se resolveu com bastante conversa.

Referente ao ensino Infantil e Fundamental I as dificuldades relatadas nos semanários foram em maior quantidade, talvez pela minha inexperiência com alunos dessa faixa etária. Desafios como a comunicação, e atrelado a isso, a timidez e o medo, estavam claramente presentes ao refletir principalmente sobre a primeira regência, o primeiro contato. Além de falta de estratégias mais adequadas para explicação e realização de atividades para aqueles alunos. Esses desafios foram/estão sendo superados quando realizo o exercício de refletir sobre a aula, além de estar atento as discussões pós aula com a professora preceptora da escola e com o grupo nas reuniões do projeto Residência Pedagógica.

Conteúdos e estratégias metodológicas utilizadas

Para os alunos do Infantil foi desenvolvido jogos simbólicos (faz-de-conta), nas primeiras aulas relacionado com a cultura indígena, e depois relacionado com os animais e suas capacidades físicas principais, no caso velocidade e agilidade. Utilizamos de histórias, figuras, fantoches, comparação com os animais, brincadeiras, sempre envolvendo a imaginação dos alunos nas atividades.

No caso do terceiro ano do Ensino Fundamental I buscamos construir com os alunos a noção de jogos cooperativos, através de atividades em grupos, atividades de confiança entre os alunos e discussões, normalmente pós aula, presando pela participação e fala dos alunos como fonte de partida para as discussões e falas dos professores.

Conteúdos e estratégias metodológicas utilizados da BNCC

Apontado na BNCC, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A justificativa deste projeto se dá pelo fato dos jogos simbólicos serem de grande importância para o desenvolvimento dos aspectos citados acima, além de estimular a coordenação motora através da possibilidade de se movimentarem, a partir de contos e histórias que despertam também a fantasia, a percepção das diferenças e o fato de se aproximar o brincar da realidade, contribuindo, de forma criativa, para a formação social da criança.

O tema Jogos Cooperativos com alunos do Ensino Fundamental I, tem o intuito de transmitir a consciência de cooperação e promover efetivamente a ajuda entre as pessoas, onde o

objetivo é alcançar uma meta em comum. Torna-se importante abordar esse tema durante essa faixa etária pois refletem e repassam valores éticos, culturais e morais, baseado na cooperação, na aceitação, no envolvimento e na diversão, tendo como propósito mudar as características de exclusão, seletividade, agressividade e de exacerbação da competitividade predominantes na sociedade e nos jogos tradicionais.

Análise da prática de ensino

Considerando um plano de aula onde desenvolvemos com os alunos do Infantil uma história contada, que ao se desenrolar levava os alunos a passarem por lugares onde havíamos colocado imagens de animais e coisas da cultura indígena, onde haviam também desafios para os alunos, como atravessar os bambolês, imitar os animais, passar abaixados, entre outros, sempre usando a imaginação como fonte principal de interesse dos alunos. Pois como dito na justificativa a imaginação e a criatividade são fundamentais no desenvolvimento do aluno segundo a BNCC.

Acredito que a aula poderia ser diferente se tivéssemos colocados os alunos em mais situações de autonomia, onde eles mesmos participassem contando partes da história, como descrito no semanário referente a essa aula.

Resultados de aprendizagem observado com os alunos

É possível constatar algumas coisas no pouco período que tive a oportunidade de ministrar aulas nas 2 escolas participantes do projeto, que foram determinadas para minha prática. A maioria dos possíveis resultados que serão apresentados aqui foram listados através apenas de observação.

Referente as turmas da escola municipal, é possível perceber em cada aula separadamente o envolvimento e participação dos alunos do ensino infantil para com as propostas de atividades e a exploração de movimentos através dos jogos simbólicos, assim como a relação criada entre professor e aluno. Assim como a minha evolução como professor, principalmente na capacidade de ministrar aulas para essa faixa etária. Na turma do Ensino Fundamental I foi possível perceber através da realização das atividades que houve uma melhoria na cooperação entre os alunos, até mesmo em atividades mais complexas, talvez isso tenha acontecido também por terem entendido o que é cooperação, o que foi constatado através de uma conversa com os alunos pós aula.

Referente a turma em que ministrei aula na escola estadual, terceiro ano do Ensino Médio, foi possível perceber a adaptação da turma em relação aos estagiários assim como o contrário é verdadeiro, além da minha evolução como professor e o desenvolvimento de características essenciais para a comunicação com essa faixa etária. Em relação ao conteúdo foi possível perceber que nas aulas os alunos se apropriaram do conhecimento que foi proposto pelos estagiários, através das atividades e de conversas pós aula.

Saberes mobilizados durante a prática

Seguindo a divisão proposta por Tardif (2004), os Saberes Experienciais foram os que mais se fizeram presentes e relevantes nesse período de estágio, a vivência na escola como professor, estagiário, iniciou a construção de uma identidade de professor, identificando a importância de características profissionais como o comprometimento de estar sempre pensando na aula e nos alunos, preocupado em sempre fazer o melhor e honrar a profissão escolhida; responsabilidade de chegar sempre no horário, preparar as aulas e proporcionar um ambiente que haja construção de conhecimento junto com os alunos; estudo e reflexão realizados na Universidade e também junto ao professor da escola e a dupla de estágio;

linguagem e vínculo criado para com os alunos, a essencializada relação de professor aluno que influencia diretamente na aula. Os Saberes Disciplinares e também os Saberes Curriculares auxiliaram principalmente na reflexão da aula, no qual pode ser efetivo analisar a aula de forma crítica, até mesmo na presença de outras pessoas, e como as discussões podem ampliar as ideias de uma boa aula. O conjunto de todos os saberes, chamado de Saberes da Formação Profissional, implicaram no saber e no fazer, identificados e apropriados pelo estagiário durante o período.

Conhecimentos, competências e habilidades adquiridos durante a PE/ECS

Como relatado em outros portfólios elaborados por mim, e acredito ser um processo que estará sempre em construção, adquirir entre muitas coisas, a ter postura profissional, o contato com toda a equipe da escola, no começo um pouco tímido, mas com o tempo passou a fluir, permitiu que começasse a criar a identidade profissional, ou como diz Setton (2006) em uma leitura do conceito de Habitus de Bourdieu, criar uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente.

Outras vertentes essenciais para a profissão de professor como a relação entre professor e alunos, adquiridos na prática e discutidos na teoria como uma relação de autoridade mas não autoritarismo, onde o aluno se vê com liberdade para ser autônomo, mas tem consciência de suas limitações como aluno, relação também discutida por Freire (1996), edita como de extrema importância para que haja a autonomia e curiosidade epistemológica dos alunos e logo para que possa acontecer a construção do conhecimento.

O estágio faz com que tivéssemos as possibilidades de, quando na escola, sair do papel de aluno e entrar no papel de professor, esse momento em que você tem uma sala, com em média 25 alunos em mãos, carrega consigo um sentimento de responsabilidade e reflexão, uma vez que o professor se torna aquele que irá influenciar mesmo que indiretamente no futuro daquele aluno. E então acredita que atrelado a esse pensamento está a vontade de conseguir construir algum conhecimento com os alunos, seja para garantir que eles o reconheçam como um bom professor ou o de fazê-los entender o real papel da educação física em suas vidas, entre outros sentidos que devemos dar a profissão docente.

Minha capacidade para ensinar EF na escola

Devo acreditar, até mesmo por fazer parte desse projeto, que é o Residência Pedagógica, que a prática é o elemento principal que constitui a formação de futuros professores e é nesse sentido que Schon (1992) apresenta a proposta de um modelo da racionalidade prática pensando a formação de professores na qual essa prática passa a ocupar lugar de destaque. Sendo assim, a prática estruturada e orientada de forma correta, ocupando um lugar de destaque, prepara o estagiário em diferentes eixos para se tornar professor. Para afirmar isso Benites (2012) trata que a supervisão prevê o desenvolvimento profissional e defesa de uma constante reflexão sobre o já experimentado para a reconstrução de novas experimentações, num caminho para um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva.

Através de práticas e discussões realizadas principalmente nas disciplinas de Educação Física escolar e Estágio Supervisionado, me sinto cada vez mais preparado para me tornar professor de Educação Física, ambas as disciplinas me auxiliaram em fatores como o conhecimento e leitura crítica de documentos que regem a EF na escola, estratégias e soluções perante leis que garantem a prática da EF escolar, conhecimento da realidade das escolas públicas, além de discutir autores importantes para a área como Paulo Freire e sua ideia de que ensinar é construir junto, professor e alunos, o conhecimento. Acredito também, embasado em discussões do projeto Residência Pedagógica, que como professor estarei

sempre em formação e devo me propor mudanças para acompanhar a constante evolução do mundo, como por exemplo o uso de tecnologia na escola.

Minha identidade de professor tem sido construída...

A construção da minha identidade de professor tem sido construída por uma relação entre elementos práticos, vividos na escola, e elementos teóricos discutidos em reuniões e conversas formais, embasados em textos ou experiência de profissão. O programa Residência pedagógica me proporcionou uma imersão na escola através da ideia de um dispositivo híbrido de formação, onde a Universidade e a Escola atuam juntas como formadoras. A identidade de um profissional, principalmente professores, nunca pode acomodar-se pois o conhecimento está sempre caminhando, atualmente sou como minha formação, minhas experiências na escola e minha vida me pessoal me moldaram, porém acredito que a evolução deve ser constante e a vida profissional irá dizer qual será minha identidade no dia de amanhã. A única certeza é de estar cada vez mais próximo e preparado para assumir esse compromisso com dedicação total e esperança de um futuro melhor.

CONESPE 2018

No que diz respeito às atividades do CONESPE 2018, pude estar presente em apenas alguns momentos devido à grade de disciplinas da universidade, e ao trabalho no final de semana.

Logo meu relatório irá tratar apenas desses momentos que estive presente.

Na quinta-feira de manhã participei da oficina que tinha como título, “Jogos na Educação

Infantil”. Na primeira parte da oficina conhecemos alguns conceitos teóricos sobre o jogo, como é visto pela sociedade, e como pode ser importante e impactante na formação das crianças. Na segunda parte vivenciamos e experimentamos alguns jogos, realizando também uma atividade de identificação, do objetivo, propostas, possibilidades, relacionadas a cada jogo.

Em seguida uma reflexão em grupo.

Apesar de não voltada para a área da educação física, e sim ter maior relação com a pedagogia, a oficina por se tratar de jogos, foi muito proveitosa, na medida em que aprendemos e vivenciamos coisas novas que podem ser adaptadas.

Ainda na quinta-feira tive a oportunidade de participar da oficina de “Práticas formativas de capoeira”, um momento muito interessante, com atividades lúdicas que já visavam a inserção na capoeira, seguida de movimentos e instrumentação. Por último formamos uma roda de capoeira onde todos participaram, e uma roda de samba tradicional da capoeira também. A abertura do congresso na quinta-feira à noite, com a palestra de duas professoras doutoras, foi um dos momentos mais proveitosos e interessantes que pude participar, ouvindo um pouco mais sobre como é importante um suporte para o estagiário na escola.

A escola, deve ser local de produção de saberes, e precisa estar preparada para receber os estagiários, assim como os professores preceptores precisam de uma formação que os oriente como formar o estagiário para que ele possa se tornar um futuro professor. Na sexta-feira, foi o último momento que participei do congresso, na continuação do simpósio, com as falas dos professores doutores, Roberto e Samuel, responsáveis pela disciplina de estágio no curso de educação física, na Unesp Rio Claro. Na apresentação de suas propostas de organização de estágio, consegui compreender aspectos importantes para a formação do estagiário, que podem ser advindos da universidade, do estagiário, e também da escola.

Em uma visão mais geral, o congresso teve grande importância na minha formação como professor, pois me fez enxergar algumas coisas de maneiras diferentes, que podem me ajudar no estágio.

CONESPE 2019

Neste ano de 2019 tive novamente a oportunidade de participar do II CONESPE – congresso nacional de estágio supervisionado e prática de ensino, que aconteceu na UNESP – Rio Claro. Estive presente em alguns momentos muito interessantes porém tive que me ausentar em outros momentos devido a compromissos externos a Universidade.

Mais uma vez, como no ano anterior, todos os momentos que pude participar foram muito ricos em explicações e reflexões acerca da formação de professores, com diversos apontamentos que alimentam nossa esperança no que diz respeito ao futuro da formação de professores.

Vou apresentar aqui algumas ideias que me chamaram atenção para tentar explicar um pouco o que esse congresso significou para mim. Praticamente todos os palestrantes que ouvi apontaram como alguns dos principais problemas que enfrentamos na formação de professores o distanciamento que existe entre as instituições escola e Universidade, além de alguns currículos encararem o estágio apenas como lugar de vivência (ofício sem saberes) aprendizado apenas pela observação e outros que alimentam a ideia de uma escola utópica (saberes sem ofício).

Sabendo que esses problemas existem e que as pesquisas nesta área buscam superá-los, os palestrantes apresentam também raciocínios para ultrapassar esses obstáculos, como por exemplo encarar a formação de professores como uma área do conhecimento, formar um professor reflexivo (ofício feito de saberes), tornar a prática um local de formação envolvendo toda a escola e tornando-a mais próxima da Universidade. Alguns desses apontamentos que buscam ser a solução para os problemas, já aparecem em falas do mesmo congresso, quando algum palestrante se refere ao Programa Residência Pedagógica o qual parece estar caminhando para ser um exemplo quando a questão é formação de professores.

CONCLUSÃO

Acredito que o programa Residência Pedagógica caracterizado por ter como objetivo aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, com foco na prática, em exercitar mais claramente a relação entre teoria e prática profissional docente embasado na experiência, é um caminho para o chegar o mais perto possível da profissão docente, conseguir colocar tudo aquilo que está aprendendo na universidade em prática. Acrescentando a isso o projeto possibilita os meios de análise de prática e reflexão sobre a prática. Além de permitir que o aluno ainda em formação vivencie experiências da realidade de ser professor, afirmando a profissão que terá para sua vida.

Como futuro professor creio que o convívio na escola, com professores e gestão é uma experiência muito rica, além de interagir com os alunos na prática criar uma relação de amizade e de construção de conhecimentos, se deparar com diversos desafios e ter que os resolver.

Em resumo, concluo esse portfólio reflexivo afirmando positivamente a influência do projeto Residência Pedagógica na minha formação, e destacando a prática nas escolas como principal instrumento para tal.

Referencias

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. Tese de Doutorado. Tese.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em educação física: um desafio. **Journal of Physical Education**, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2003.

DE ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, 1996.

Gozzi, M. C. T. (1990). *Os Estilos de Ensino de Muska Mosston e a FAEFI-PUCCAMP:*

realidade e possibilidades (Doctoral dissertation, Dissertação de Mestrado. FEPUCampinas).

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos. **A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações**. **Journal of Physical Education**, v. 16, n. 2, 2005.

SANTOS, Helena Maria dos. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares**. 28ª Reunião anual da ANPED, GT, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. 2006.

CASO DE ENSINO - 2018

Título: Alunos resistentes a participarem das aulas de Educação Física.

Contexto: Ao desenvolver determinadas atividades nas aulas, o estagiário encontra alunos que se negam a participar das mesmas. O desafio é encontrar estratégias que façam com que os alunos se motivem e participem das aulas.

Caso: Na cidade de Rio Claro – SP, o Estágio Curricular Supervisionado II do curso de Educação Física, Unesp- RC, é realizado em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Esse caso trata de uma escola municipal chamada E.M. Raízes, onde os estagiários Folha e Planta trabalham com turmas do segundo e primeiro ano do Ensino Fundamental I.

Ao desenvolver as atividades preparadas para as aulas os estagiários encontram dificuldades em fazer com que todos os alunos participem da aula. Essa situação ocorre diversas vezes e na maioria delas são os mesmos alunos envolvidos, que parecem estar desinteressados na aula e acabam por ficarem sem fazer nada. Nesses casos os alunos chegam a alegar qualquer tipo de coisa para não realizar a aula, desde dores e problemas até mesmo o desgosto pela atividade desenvolvida.

Ao enfrentar essa situação o estagiário se sente despreparado na tentativa de encontrar soluções e estratégias que motivem os alunos a retornar para a atividade e entender a importância da Educação Física como disciplina curricular que tem um conteúdo para passar, e não ser vista apenas como hora de lazer ou castigo.

Questões

- 1) É papel da Universidade oferecer base para que o estagiário consiga enfrentar esse tipo de situação?

Segundo Santos (2004) a universidade deve fornecer aos alunos o embasamento teórico planejado, pois também é responsável pela construção de conhecimentos e potenciais possibilidades de contribuir para o fazer profissional. Acrescenta ainda que a aprendizagem do estagiário se constrói à medida que as experiências vividas no estágio são discutidas em sala de aula com o professor responsável do curso, sendo assim não é possível adiantar tais ensinamentos, é necessário que as observações realizadas pelos estagiários sejam analisadas de forma crítica na universidade.

- 2) O professor supervisor deve intervir em situações como Essa?

professor da escola deu aos estagiários total liberdade e responsabilidade na hora da regência, procurando potencializar sua atitude como professor e treinar suas capacidades em resolver situações no momento da aula. Benites (2012) constatou que o professor colaborador deve ser capaz de verbalizar e auxiliar o estagiário nos fundamentos da ação pedagógica, pois ele é um professor que aceita acompanhar estagiários, mas não deve perder de vista que passou a ter a responsabilidade de ser um formador de professor. Afirma ainda a necessidade de ser reflexivo e ajudar no desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários, mais uma vez a reflexão e análise se faz importante para o aprendizado do estagiário.

- 3) Quais estratégias os estagiários podem adotar nesses casos?

Segundo Pereira e Moreira (2005) o fato de os alunos deixarem a aula durante sua execução pode vir ao encontro de sua falta de motivação e interesse diante de conteúdos e estratégias inadequados, mesmo que essa não seja uma justificativa aceitável. Sabe-se que todo processo de mudança requer tempo, compromisso e, nesse caso, parceria de ambas as partes (alunos e professores), os alunos e professores precisam se conscientizar de seus papéis dentro da escola, com a finalidade de atingir focos mais importantes. Sendo assim essa mudança, de uma cultura que já se fazia presente na escola, pode servir como aprendizado para o estagiário e mesmo com reflexões e análises feitas na universidade e com o professor supervisor da escola, pode demorar um tempo para a mudança acontecer

Referencias

BENITES, Larissa Cerignoni. O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades. 2012.

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações. **Journal of Physical Education**, v. 16, n. 2, 2005.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares.

28ª Reunião anual da ANPED, GT, 2004.

CASO DE ENSINO 2019

Título: Dificuldade em planejar uma aula de inclusão.

Contexto: Ao desenvolver uma gincana de encerramento dos conteúdos, ocorreu um caso onde um aluno negou-se a participar de uma atividade pois teria que formar dupla com uma menina, como previsto por um sorteio feito anteriormente.

Caso: Ao propor uma atividade de encerramento dos conteúdos trabalhados durante aquele semestre, os residentes, junto com a professora preceptora desenvolveram com os alunos do 3º ano do ensino fundamental da escola E.E. Amanhã Ama, uma pequena gincana. Durante essa gincana os alunos teriam que

participar de diversas atividades sozinho ou com outros companheiros de turma. No decorrer da gincana as atividades ocorriam de forma interessante para os alunos e professores até que chegou um momento em que os alunos teriam que formar duplas, previamente decididas por meio de um sorteio. Ao revelar os nomes das duplas um aluno negou-se a participar da atividade pelo fato de ter que formar dupla com uma menina. Sem que os professores conseguissem o convencer a participar da gincana naquele modo, os alunos propuseram uma troca que seria “legal” para aquele aluno, e assim de continuar com as atividades os estagiários junto com a professora permitiram a troca. Porém aquele caso não foi resolvido.

Questões:

1. Os professores devem ceder em momentos como esse, de autonomia dos alunos (resto da sala) ?

Yackel e Cobb (1996) definem autonomia com respeito à participação dos alunos na prática de uma comunidade da sala de aula. Este pressuposto baseia-se na compreensão de ensino e aprendizagem que suporta um modelo de participar numa cultura em vez de um modelo de transmissão de conhecimentos. Com essa afirmação podemos perceber a importância de dar autonomia aos alunos, uma vez que esses já entendam o que é certo, sendo assim em casos como esse se faz necessário uma intervenção dos professores, que devem fazer os alunos entender que não devem desprezar ou outros.

2. Ao formar as duplas por meio de sorteios, o professor poderia estar evitando algum aluno de sentir-se mal por algum motivo? Ao deixar os alunos formarem duplas, principalmente em casos de alunos como esse citado nesse caso de ensino, provavelmente irá acontecer de aqueles alunos que não tenham muita habilidade sobraarem no final pois os outros o julgam como “pior” em atividades motoras mesmo sem antes saber o que irá acontecer. Essas situações podem alimentar nesses alunos uma indiferença pelas aulas de Educação Física e acabar com a evasão dos mesmos, do mesmo modo que ocorria na época da educação física tecnicista e esportivista mostrada por Soares (2012) em uma revisão da história da Educação Física.

3. É papel do professor, principalmente em momentos como esse, persistir na relação entre os alunos?

Deve ser papel do professor mostrar aos alunos que todos são diferentes e que isso não deve influenciar em relações interpessoais assim como não deve ser o objetivo da Educação Física e nem das pessoas excluir e desprezar outras pessoas por serem diferentes que você. Além disso mostrar que pode haver aprendizados e ensinamentos em situações como essa.

Referências

- Gadotti, M. (1995). **A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola.** *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes.
- Soares, E. R. (2012). Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. *Lecturas: Educación física y deportes*, (169), 3-5.
- Yackel, E., Cobb, P. (1996). **"Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics."** *Journal for Research in Mathematics Education* 27: 458-477