



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS IDADES DO ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA UMA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA**

JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AS IDADES DO ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA UMA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA

JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO

Tese apresentada ao Instituto de
Biociências do Campus de Rio
Claro, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Doutor
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel de
Souza Neto.

Rio Claro - SP

2021

C331i	Carvalho Filho, Josué José de As idades do ensino na formação de professores : desafios e possibilidades para uma pedagogia da formação no estágio supervisionado em educação física na Amazônia / Josué José de Carvalho Filho. -- Rio Claro, 2021 323 p. : il., tabs., fotos, mapas Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientador: Samuel de Souza Neto 1. Profissionalização de Professores. 2. Educação Física. 3. Idades do Estágio. 4. Pedagogia da Formação Profissional. 5. Amazônia. 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.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE:

AS IDADES DO ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA

AUTOR: JOSUÉ JOSE DE CARVALHO FILHO

ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO (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 - Faculdade de Desporto / FADEUP - Universidade do Porto - Portugal

Profa. Dra. DIJNANE FERNANDA VEDOVATTO MACHADO (Participação Virtual)
Centro de Educação e Ciências Humanas - Departamento de Metodologia de Ensino / Universidade Federal de São Carlos/ SP

Profa. Dra. MARINA CYRINO (Participação Virtual)
Integrante do DOFPPEN - Grupo de Pesquisa Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. JORGE BOTH (Participação Virtual)
Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras - Colegiado do Curso de Educação Física / UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Marechal Cândido Rondon / PR

Rio Claro, 22 de novembro de 2021

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida: À minha filha *Daniella Mendonça de Sales Carvalho* e aos meus pais *Josué José de Carvalho (in memoriam)* e *Aparecida J. Souza Batista*.

AGRADECIMENTOS

Os caminhos trilhados até aqui não foram percorridos solitariamente, carregam consigo participações importantes de instituições e de pessoas que apoiaram, acreditaram e contribuíram direta ou indiretamente para a consolidação deste trabalho. Desse modo, mesmo correndo o risco de esquecer alguém, presto meus mais sinceros agradecimentos...

Às instituições pesquisadas e aos participantes (gestores, professores orientadores, professores colaboradores das escolas e estagiários) pela disponibilidade e credibilidade no nosso trabalho.

Ao meu orientador Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, por ter me acolhido no seu grupo de pesquisa, acreditado em mim e no nosso projeto, mas, acima de tudo, pelas excelentes contribuições no decorrer desse processo de formação como professor/pesquisador.

À Profa. Dra. Paula Batista, por ter me recebido no doutorado sanduíche na Universidade do Porto (FADEUP), especialmente pelas valorosas contribuições, devolutivas e atenção no processo de transição deste trabalho para o modelo escandinavo.

Aos docentes do PPGE/Unesp, Campus de Rio Claro - SP, pelas contribuições de suas disciplinas na construção do quadro teórico da tese.

Aos membros dos grupos NEPEF e DOFPEN, por terem me acolhido com respeito, mas especialmente pelas discussões teóricas que ajudaram a me constituir como pesquisador.

Aos membros da banca examinadora de defesa de doutorado: Profa. Dra. Paula Batista, Profa. Dra. Marina Cyrino, Profa. Dra. Dijnane Vedovatto e Prof. Dr. Jorge Both, por terem aceito participar da banca de defesa e pelas generosas contribuições que serviram de mote para a consolidação do texto final da tese.

Ao meu pai (*in memoriam*), pelos ensinamentos de vida, apoio e incentivo para que eu pudesse estudar e me constituir na pessoa que sou hoje.

À minha querida mãe pelo amor incondicional demonstrado a mim e minhas irmãs, mas principalmente por ter me ensinado a ser sujeito autônomo na busca de meus objetivos.

Aos meus irmãos, familiares e amigos pelo apoio e incentivo.

E de uma forma especial, aos amigos de jornada: *Janaina, Dani, Rebeca, Jacqueline, Taynara, Luiz Gustavo* e, em nome deles, agradeço aos demais membros

do NEPEF e DOFPEN pelo companheirismo nos momentos de construção e compartilhamento dos nossos anseios e dificuldades enfrentadas no decorrer do processo de doutoramento.

À Universidade Federal de Rondônia – UNIR e ao Departamento de Ciências da Educação – DACED/UNIR, Campus Ariquemes, por terem oportunizado o afastamento e tempo necessário para que eu pudesse me qualificar, realizar a pesquisa e concluir o doutorado.

À Fundação de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e a Pesquisa de Rondônia (FAPERO), pelo apoio financeiro por meio do Edital Chamada DR. nº 008/2018.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,
Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem,
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.
Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: «Fui eu?»
Deus sabe, porque o escreveu.

Fernando Pessoa.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como ocorre o processo de aprendizagem da prática docente no estágio curricular supervisionado, tendo como perspectiva a profissionalização do ensino na educação física das Universidades Públicas da Amazônia. Especificamente buscou-se: a) analisar e compreender o processo de profissionalização do ensino, visando contribuir para a reflexão em torno da edificação da docência como profissão, no contexto brasileiro, bem como para as discussões no campo da formação de professores; b) mapear a produção de conhecimento primária (teses e dissertações) sobre Estágio Curricular Supervisionado na formação do professor de educação física no Brasil, na procura de identificar fatores contributivos para o processo de profissionalização do ensino; c) caracterizar as organizações e as concepções formativas de estágio curricular supervisionado em EF que prevalecem na região da Amazônia, visando identificar elementos caracterizadores das idades do ensino no processo de profissionalização do futuro professor de Educação Física; d) identificar e caracterizar os elementos constitutivos da cultura profissional no estágio curricular supervisionado como contributo para uma pedagogia da formação de professores de Educação Física. Metodologicamente, a investigação norteou-se pela abordagem qualitativa, exploratória, descritiva, realizada em nove universidades públicas da Amazônia, tendo como participantes coordenadores de estágio, professores orientadores, professores colaboradores, estagiários e gestores. Em termos estruturais, a tese organizou-se no modelo escandinavo, composta por quatro artigos interdependentes. Os dois primeiros delinearam o quadro teórico-conceitual sobre o processo de profissionalização do ensino e um mapeamento sobre a produção primária de teses e dissertações sobre o ECS na formação do professor de EF no Brasil entre 1996 e 2019, os quais deram sustentação para as análises dos outros dois artigos. O estudo empírico tomou por base a análise documental e questionários, apresentando uma cartografia sobre o ECS em EF na Amazônia, no qual sobreveio indicativos peculiares, denotando, ainda que de forma pontual, o desenvolvimento de um trabalho realizado na fronteira entre a idade do ofício e da profissão, dando sustentação para imergir na etapa seguinte, o que deu origem ao quarto artigo, baseado nas vozes dos participantes de onde emergiram alguns indicativos como: organização peculiar dos núcleos de estágio; utilização de quatro dispositivos (roteiro crítico-reflexivo, portfólio, seminário de socialização e rodas de conversas) que dão suporte à compreensão da prática como espaço/lugar de reflexão sobre os cotidianos da profissão, visualizada por uma proposta formativa pautada na interação entre os atores envolvidos; a implantação de parceria institucional na qual evidenciou-se passos importantes das instituições e os agentes formativos ao se envolverem ativamente com a formação dos futuros professores. Conclui-se que, embora se tenha clareza sobre a importância das relações estabelecidas nos espaços formativos nos estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura em EF, há necessidade de estabelecer as responsabilidades ao nível das instituições e dos agentes envolvidos no processo formativo, na busca de firmar uma *posição* enquanto *condição* para o desenvolvimento de um espaço de diálogo, com disposições e papéis definidos coletivamente, com o intuito de edificar uma casa comum no estágio, na fronteira entre a formação universitária e a prática profissional no chão das escolas.

Palavras-chave: Profissionalização de Professores. Educação Física. Idades do Estágio. Pedagogia da Formação Profissional. Amazônia.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how the learning process of teaching practice occurs in the supervised curricular internship, with the perspective of the professionalization of teaching in the physical education of public universities in the Amazon. Specifically, we sought: a) to analyze and understand the process of professionalization of teaching, aiming to contribute to the reflection around the building of teaching as a profession, in the Brazilian context, as well as to discussions in the field of teacher education; b) to map the production of primary knowledge (theses and dissertations) on Supervised Curricular Internship in the education of physical education teachers in Brazil, in order to identify contributing factors for the process of professionalization of teaching; c) to characterize the organizations and formative conceptions of supervised curricular internship in EF that prevail in the Amazon region, aiming to identify elements that characterize the ages of teaching in the process of professionalization of the future physical education teacher; d) to identify and characterize the constitutive elements of professional culture in the supervised curricular internship as a contribution to a pedagogy of physical education teacher training. Methodologically, the research was guided by the qualitative, exploratory, descriptive approach, carried out in nine public universities in the Amazon, having as participants internship coordinators, guiding professors, collaborating professors, interns and managers. In structural terms, the thesis was organized in the Scandinavian model, composed of four interdependent articles. The first two outlined the theoretical-conceptual framework on the process of professionalization of teaching and a mapping on the primary production of theses and dissertations on The SSC in the formation of the PHF teacher in Brazil between 1996 and 2019, which supported the analysis of the other two articles. The empirical study was based on the documental analysis and questionnaires, presenting a cartography on the ECS in EF in the Amazon, in which there were peculiar indications, denoting, even in a timely manner, the development of a work carried out on the border between the age of the office and the profession, providing support to immerse in the next stage, which gave rise to the fourth article, based on the voices of the participants from which some indications emerged such as: peculiar organization of the internship nuclei; use of four devices (critical-reflective script, portfolio, socialization seminar and conversation wheels) that support the understanding of practice as a space/place of reflection on the daily life of the profession, visualized by a formative proposal based on the interaction between the actors involved; the implementation of an institutional partnership in which important steps of institutions and training agents were evidenced by actively engaging with the training of future teachers. It is concluded that, although it is clear about the importance of the relationships established in the training spaces in the supervised curricular internships in the undergraduate courses in EF, there is a need to establish the responsibilities at the level of the institutions and agents involved in the training process, in the search to establish a *position* as a *condition* for the development of a space for dialogue, with collectively defined provisions and roles, in order to build a common house on stage, on the border between university education and professional practice on the school floor.

Keywords: Teacher Professionalization. Physical education. Stage Ages. Pedagogy of Vocational Training. Amazon.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo investigar cómo se produce el proceso de aprendizaje de la práctica docente en la pasantía curricular supervisada, con la perspectiva de la profesionalización de la enseñanza en la educación física de las universidades públicas de la Amazonía. Específicamente, buscamos: a) analizar y comprender el proceso de profesionalización de la enseñanza, con el objetivo de contribuir a la reflexión en torno a la construcción de la enseñanza como profesión, en el contexto brasileño, así como a las discusiones en el campo de la formación docente; b) mapear la producción de conocimiento primario (tesis y disertaciones) sobre la Pasantía Curricular Supervisada en la educación de profesores de educación física en Brasil, con el fin de identificar factores contribuyentes para el proceso de profesionalización de la enseñanza; c) caracterizar las organizaciones y concepciones formativas de pasantías curriculares supervisadas en EF que prevalecen en la región amazónica, con el objetivo de identificar elementos que caractericen las edades de la enseñanza en el proceso de profesionalización del futuro docente de educación física; d) identificar y caracterizar los elementos constitutivos de la cultura profesional en la pasantía curricular supervisada como contribución a una pedagogía de la formación docente en Educación física. Metodológicamente, la investigación se guió por el enfoque cualitativo, exploratorio, descriptivo, realizado en nueve universidades públicas de la Amazonía, teniendo como participantes coordinadores de pasantías, profesores orientadores, profesores colaboradores, pasantes y gerentes. En términos estructurales, la tesis se organizó en el modelo escandinavo, compuesto por cuatro artículos interdependientes. Los dos primeros esbozaron el marco teórico-conceptual sobre el proceso de profesionalización de la enseñanza y un mapeo sobre la producción primaria de tesis y disertaciones sobre La CSS en la formación del docente phF en Brasil entre 1996 y 2019, que apoyó el análisis de los otros dos artículos. El estudio empírico se basó en el análisis documental y cuestionarios, presentando una cartografía sobre el SEC en EF en la Amazonía, en la que se disponían de indicaciones peculiares, denotando, incluso de manera oportuna, el desarrollo de un trabajo realizado en la frontera entre la edad de la oficina y la profesión, brindando apoyo para sumergirse en la siguiente etapa, que dio lugar al artículo cuarto, a partir de las voces de los participantes de las que surgieron algunos indicios como: organización peculiar de los núcleos de prácticas; uso de cuatro dispositivos (guión crítico-reflexivo, portafolio, seminario de socialización y ruedas de conversación) que apoyan la comprensión de la práctica como espacio/lugar de reflexión sobre la vida cotidiana de la profesión, visualizada por una propuesta formativa basada en la interacción entre los actores involucrados; la implementación de una asociación institucional en la que se evidenciaron pasos importantes de instituciones y agentes de capacitación al participar activamente en la formación de futuros profesores. Se concluye que, si bien es evidente la importancia de las relaciones establecidas en los espacios formativos en las prácticas curriculares supervisadas en los cursos de pregrado en EF, existe la necesidad de establecer las responsabilidades a nivel de las instituciones y agentes involucrados en el proceso formativo, en la búsqueda de establecer una *posición* como *condición* para el desarrollo de un espacio de diálogo, con disposiciones y roles definidos colectivamente, con el fin de construir una casa común en el escenario, en la frontera entre la educación universitaria y la práctica profesional en el piso de la escuela.

Palabras clave: Profesionalización Docente. Educación física. Edades de las etapas. Pedagogía de la Formación Profesional. Amazonía.

LISTA DE FIGURAS

APRESENTAÇÃO

Figura 1 - Organização e estrutura da tese	25
---	-----------

SEÇÃO 1

Figura 1 - Etapas da Pesquisa	49
--------------------------------------	-----------

Figura 2 - Mapa da Amazônia	53
------------------------------------	-----------

Figura 3 - Esquema da triangulação de dados	73
--	-----------

SEÇÃO 2

ESTUDO TEÓRICO 2: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA SCOPING REVIEW DE TESES E DISSERTAÇÕES

Figura 1 - Fluxograma do processo de elegibilidade dos estudos	112
---	------------

Figura 2 - Mapeamento do ECS em EF no Brasil (1996-2019)	114
---	------------

Figura 3 - Autores mais citados no quadro teórico-conceitual	116
---	------------

SEÇÃO 3

ESTUDO EMPÍRICO 1: CARTOGRAFIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA

Figura 1 - Mapa referente ao contexto da pesquisa	148
--	------------

Figura 2 - A prática como imitação de modelos, artesanal – espaço de vivências	163
---	------------

Figura 3 - A prática como instrumentalização técnica e aplicacionista	166
--	------------

Figura 4 - Aprendizado da profissão	169
--	------------

ESTUDO EMPÍRICO 2: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA: POR UMA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Figura 1 - Disposições para uma pedagogia da formação profissional no estágio	223
--	------------

LISTA DE QUADROS

SEÇÃO 1

Quadro 1 - Cursos de Licenciatura em Educação Física da Amazônia	53
Quadro 2 - Codificação dos participantes	62
Quadro 3 - Temas do Estudo	65
Quadro 4 - Codificação e quantitativo de participantes	67
Quadro 5 - Temas e categorias da análise de dados	74
Quadro 6 - Artigos decorrentes de cada etapa da pesquisa	75

SEÇÃO 2

ESTUDO TEÓRICO 2: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA SCOPING REVIEW DE TESES E DISSERTAÇÕES

Quadro 1 - Temáticas e autores das pesquisas sobre ECS em EF no Brasil	117
---	------------

SEÇÃO 3

ESTUDO EMPÍRICO 1: CARTOGRAFIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA

Quadro 1 - Temas do Estudo	151
Quadro 2 - Organização dos ECS em EF na Amazônia	152
Quadro 3 - Concepções de ECS em EF na Amazônia	156

ESTUDO EMPÍRICO 2: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA: POR UMA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Quadro 1 - Codificação e quantitativo de participantes	188
Quadro 2 - Temas e subtemas da análise de dados	193
Quadro 3 - Estrutura e organização do estágio curricular supervisionado	194

LISTA DE TABELAS

SEÇÃO 2

ESTUDO TEÓRICO 2: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA *SCOPING REVIEW* DE TESES E DISSERTAÇÕES

Tabela 1 - Referente aos orientadores e IES

115

LISTA DE GRÁFICOS

SEÇÃO 2

ESTUDO TEÓRICO 2: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA *SCOPING REVIEW* DE TESES E DISSERTAÇÕES

Gráfico 1 - Produção do Conhecimento sobre ECS em EF no Brasil (1996- 2019) **113**

Gráfico 2 - Quantitativo de produções por IES **114**

Gráfico 3 – Abordagem e tipos de pesquisas **116**

SEÇÃO 3

ESTUDO EMPÍRICO 1: CARTOGRAFIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA

Gráfico 1 - Escolha da escola-campo e Professor Supervisor da Escola (PS) **155**

Gráfico 2 - Características importantes para atuação como professor **160**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APRESENTAÇÃO

EF – Educação Física

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUDER – Superintendência de Desporto do Estado de Rondônia

CEDEL – Centros de Desenvolvimento do Esporte e Lazer

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

ENEEF – Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

SEÇÃO 1

Problematização e delineamento do estudo

EUA – Estados Unidos da América

IES – Instituições de Ensino Superior

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

BNC – Base Nacional Comum

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCC – Prática como Componente Curricular

Caminhos metodológicos

IDH – Índice de desenvolvimento humano

PIB – Produto Interno Bruto

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CE – Coordenadores de Estágio

PO – Professores Orientadores

PSU – Professores Supervisores da Universidade

GF – Grupo Focal

SEÇÃO 2

Estudos Teóricos

ESTUDO TEÓRICO 1: A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

CAP – Colégios de Aplicação

ESTUDO TEÓRICO 2: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA SCOPING REVIEW DE TESES E DISSERTAÇÕES

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

PCC – Prática como Componente Curricular

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação de Comunicação

SEÇÃO 3

Estudos Empíricos

ESTUDO EMPÍRICO 1: CARTOGRAFIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

EUA – Estados Unidos da América

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

NE – Núcleos de Estágios

ESTUDO EMPÍRICO 2: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA: POR UMA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

EF – Educação Física

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

PCC – Prática como Componente Curricular

MHF – Modelo Hegemônico de Formação

MEF – Modelo Emergente de Formação

FEF – Faculdade de Educação Física

SEÇÃO 4

CONCLUSÃO

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

EF – Educação Física

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PO – Professores Orientadores

SEE – Secretarias de Educação Estadual

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	20
1.1 Estrutura e organização da tese	24
REFERÊNCIAS	28
SEÇÃO 1: PROBLEMATIZAÇÃO E DELINEAMENTO DO ESTUDO	31
1 INTRODUÇÃO	32
1.1 Objetivos	42
<i>1.1.1 Objetivo geral</i>	<i>42</i>
<i>1.1.2 Objetivos específicos</i>	<i>42</i>
REFERÊNCIAS	43
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	47
2.1 Procedimentos éticos	48
2.2 Etapas e Procedimentos Metodológicos	48
<i>2.2.1 Primeira Etapa: Lentes teórico-conceituais</i>	<i>49</i>
<i>2.2.2 Segunda Etapa: Cartografia do ECS em EF na Amazônia</i>	<i>51</i>
<i>2.2.2.1 Procedimento de análise da segunda etapa</i>	<i>64</i>
<i>2.2.3 Terceira Etapa: Imersão nas práticas de ensino</i>	<i>66</i>
<i>2.2.3.1 Procedimentos de análise na terceira etapa</i>	<i>73</i>
2.3 As Etapas da Pesquisa e o Formato do Relatório de Tese	75
REFERÊNCIAS	76
SEÇÃO 2: ESTUDOS TEÓRICOS	78
ESTUDO TEÓRICO 1: A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL	80
Resumo	80
Abstract	80
Resumen	81
1 INTRODUÇÃO	81
2 ELEMENTOS CONCEITUAIS EM TORNO DO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO	83
3 AS IDADES DO ENSINO E O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	87
3.1 A idade da vocação: o ensino como trabalho moral	88
3.2 A idade do ofício: o ensino como trabalho laico	89
3.3 A idade da profissão: o ensino como trabalho autônomo e como trabalho colegiado	91
4 A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO EM UM CENÁRIO DE MUDANÇAS SOCIAIS E PROFISSIONAIS	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
ESTUDO TEÓRICO 2: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA SCOPING REVIEW DE TESES E DISSERTAÇÕES	106
Resumo	106
Abstract	106
Resumen	107
1 INTRODUÇÃO	107
2 METODOLOGIA	110
3 RESULTADOS	113

3.1 Visão descritiva	113
3.2 Análise temática	117
3.2.1 <i>Organização do ECS</i>	118
3.2.2 <i>Papel, contribuições e limites do ECS</i>	118
3.2.3 <i>Concepções de ECS</i>	119
3.2.4 <i>Configurações, relações e agentes no ECS</i>	119
3.2.5 <i>Saberes Docentes no ECS</i>	120
3.2.6 <i>Crenças, representações e identidade docente no ECS</i>	120
4 DISCUSSÃO	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	126
 SEÇÃO 3 – ESTUDOS EMPÍRICOS	 138
ESTUDO EMPÍRICO 1 – CARTOGRAFIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA	139
Resumo	140
Abstract	140
Resumen	141
1 INTRODUÇÃO	142
2 QUADRO DE REFERÊNCIA: AS IDADES DO ENSINO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	143
2.1 Da idade do ensino como vocação à perspectiva do estágio supervisionado como aprendizagem da prática pela imitação de modelos	144
2.2 Da idade do ensino como ofício à perspectiva do estágio supervisionado como instrumentalização técnica e aplicacionista de métodos	145
2.3 Da idade do ensino como profissão à perspectiva do estágio supervisionado como “aprendizado da profissão”	146
3 METODOLOGIA	147
3.1 Contexto do estudo: A Educação Física na Amazônia	148
3.2 Participantes	149
3.3 Técnicas e procedimentos de recolha de dados	149
4 RESULTADOS	152
4.1 Organização dos estágios curriculares supervisionados	152
4.1.1 <i>Distribuição das Disciplinas</i>	153
4.1.2 <i>Campos de estágio e o perfil do egresso</i>	153
4.1.3 <i>Fases/atividades em campo</i>	154
4.1.4 <i>Núcleo de estágio</i>	154
4.1.5 <i>Dispositivos formativos</i>	155
4.2 Concepções de ECS	156
4.2.1 <i>Espaço de vivência</i>	156
4.2.2 <i>Aplicabilidade de conhecimentos</i>	157
4.2.3 <i>Pesquisa, intervenção e regência</i>	157
4.2.4 <i>Articulação entre teoria e prática</i>	157
4.2.5 <i>Inserção e transição profissional</i>	158
4.2.6 <i>Espaço de reflexão e construção da identidade</i>	158
4.3 As idades do ensino	159
5 DISCUSSÃO: ANÁLISE E REFLEXÃO ACERCA DOS ELEMENTOS CARACTERIZADORES DAS IDADES DO ENSINO NO ECS	161
5.1 O ECS na perspectiva da idade da vocação e sua relação com um ofício	

sem saberes: a prática como imitação de modelos artesanal e/ou espaço de vivências	162
5.2 O ECS na perspectiva da idade do ofício e sua relação com os saberes sem ofício: a prática como instrumentalização técnica e aplicacionista	164
5.3 O ECS na perspectiva da idade da profissão e sua relação com um ofício feito de saberes: O aprendizado da profissão	167
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	173
 ESTUDO EMPÍRICO 2: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA: POR UMA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	 178
Resumo	179
Abstract	179
Resumen	180
1 INTRODUÇÃO	181
2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	184
3 METODOLOGIA	187
3.1 Contexto	187
3.1.1 Participantes	188
3.1.2 Técnicas e procedimentos metodológicos	189
3.1.3 Procedimentos de análise	193
4 RESULTADOS	194
4.1 Estrutura e dinâmicas organizacionais	194
4.2 Acolhimento, acompanhamento e papéis formativos no estágio supervisionado	197
4.3 Práticas de ensino no estágio	201
4.3.1 Burocráticas e pedagógicas	202
4.3.2 Prática como interação	203
4.3.3 Reflexão sobre o cotidiano da profissão	205
4.4 Dispositivos utilizados no estágio	207
4.5 Relação universidade-escola no estágio supervisionado	211
4.5.1 Distanciamento entre formação e atuação	211
4.5.2 Construindo parcerias	213
5 DISCUSSÃO	217
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
REFERÊNCIAS	227
 SEÇÃO 4 - CONCLUSÃO	 233
À GUIA DE CONCLUSÃO: ELEMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO ESTÁGIO	234
REFERÊNCIAS	246
 APÊNDICES	 249

1 APRESENTAÇÃO

Esta tese apresenta reflexões sobre o estágio curricular supervisionado como eixo nuclear da aprendizagem da prática profissional (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2018), trazendo consigo uma lente ampliada para a formação inicial de professores a partir de uma leitura do estágio no campo da licenciatura em Educação Física (EF). Ancora-se no quadro teórico-conceitual à luz do movimento de profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986), tendo como desígnio a ideia de docência como profissão (NÓVOA, 2019; ALTET, 2016; TARDIF, 2013; ZEICHNER, 2010).

Assim, nesta apresentação, situam-se alguns elementos que auxiliarão a compreensão preliminar da pesquisa, tais como: a trajetória acadêmico-profissional do autor como professor/pesquisador e sua relação com o estágio curricular supervisionado (ECS); a procura pela qualificação profissional no processo de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Unesp, Campus de Rio Claro - SP, bem como a respeito da escolha do formato deste relatório de tese e sua organização estrutural.

Nesse contexto, ao abordar sobre estes elementos, se faz necessário apresentá-los na primeira pessoa, expondo aos leitores os caminhos e os motivos pelos quais me aproximei do campo da formação de professores e do ECS enquanto objeto de investigação. De tal modo, o interesse em pesquisar sobre esta temática emergiu das inquietações da minha experiência de vida, na constituição profissional como professor de Educação Física na Educação Básica por mais de quinze anos e, principalmente, como formador de professores na Educação Superior.

Ao pensar na minha trajetória de vida, nos aspectos pessoais como cidadão e na minha constituição acadêmico-profissional como professor/pesquisador, remonta as experiências corporais nas aulas de Educação Física com atividades esportivas, o que me motivou, aos doze anos de idade, entrar para a equipe de handebol da escola, na qual tive a oportunidade de participar dos jogos escolares, campeonatos interclubes, tendo sido convocado para participar da seleção de categorias de base de handebol do Estado do Amazonas até os dezessete anos de idade.

Essa experiência esportiva na adolescência influenciou a minha escolha profissional para ingressar no curso de licenciatura plena em Educação Física na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Durante o percurso da minha formação

inicial no final da década de 1990 e início dos anos 2000, foi possível observar que o currículo era amplo, caracterizado por uma formação generalista, permeado por disciplinas da área da saúde como: Biologia, Fisiologia, Bioquímica, Treinamento desportivo, *Fitness* e também as modalidades esportivas. A formação naquele momento carregava consigo traços das concepções de ensino tradicional e tecnicista, uma vez que a formação se aproximava do que hoje chamamos de bacharelado (BRASIL, 1987; 2019).

Naquela época, no Estado de Rondônia e em outros lugares da região Norte, havia carência de professores graduados em diversas áreas do conhecimento e na Educação Física não era diferente. Em decorrência dessa necessidade, os acadêmicos iniciavam prematuramente no campo do trabalho, ministrando aulas como monitores de ensino em EF na rede pública de Porto Velho e nos projetos esportivos. Logo no segundo ano de faculdade, por ter sido atleta, fui selecionado para atuar como monitor esportivo na modalidade de handebol, contratado como bolsista pela extinta Superintendência de Desporto do Estado de Rondônia (SUDER). Essa primeira experiência trouxe à tona algumas inquietações acerca das políticas públicas e da precarização das condições de trabalho com relação à estrutura, materiais esportivos e, principalmente, sobre falta de condições que as crianças e adolescentes carentes tinham para que pudessem praticar atividades esportivas nos Centros de Desenvolvimento do Esporte e Lazer (CEDEL).

No ano seguinte, fui contratado temporariamente pela Secretaria Municipal de Educação como monitor de ensino, para substituir um professor de EF. Essa primeira experiência como professor ocorreu em uma escola confessional, conveniada, localizada na zona rural do município, pertencente às Obras Sociais das Irmãs Marcelinas em Rondônia. Inicialmente, as minhas aulas eram baseadas e planejadas de acordo com as vivências anteriores como atleta de handebol, reproduzindo na prática pedagógica os ensinamentos recebidos ao longo da minha história de vida pessoal como atleta e também na minha formação até aquele momento no curso de EF, ou seja, era um formato de aula influenciado pela formação esportivo-tecnicista e pela tentativa e erro (TARDIF, 2013; GAUTHIER *et al.*, 1998).

No último ano optei por realizar meu ECS na mesma instituição, supervisionado pela pedagoga da escola, mesmo sabendo que não havia professor formado em EF para me acompanhar. Em decorrência da experiência anterior como monitor nesta escola, bem como a partir das reuniões pedagógicas e leituras, aos

poucos fui percebendo que o modelo de EF dominante na Educação Básica não cumpria a função social que deveria e poderia assumir como componente curricular deste nível de ensino, pois, em contraponto às minhas experiências pessoais como atleta e posteriormente como acadêmico, a prática da sala de aula e as formações promovidas pela escola me fizeram compreender o *mister* crucial que o educador possui como profissional e como formador, no sentido de ampliar o repertório de atividades para além da iniciação esportiva, em que imperava hegemonicamente as práticas de ensino na EF.

Nesse período, a formação centrava-se na discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e em autores do campo da educação, como Freire, Libâneo, Veiga, Saviani, Morin e outros. Estes referenciais motivaram a busca de redimensionar a minha prática nas aulas, assim como, a releitura de alguns autores específicos da EF, tais como: Coletivo de autores; Brach; Darido; Soares; Gallardo e outros. E, na medida em que os conhecimentos didático-pedagógicos eram assimilados, buscava trabalhar os conhecimentos específicos por meio de atividades e projetos interdisciplinares, que tinham como foco trabalhar coletivamente na escola para superar a fragmentação do conhecimento e as fronteiras entre os componentes curriculares.

Paralelamente ao percurso da graduação, participei de alguns congressos, seminários e encontros nacionais de estudantes de EF (ENEEF), acompanhando discussões acerca do campo de atuação do profissional da área e os embates dicotômicos entre a licenciatura e bacharelado, o que oportunizou a percepção da escola como um espaço democrático, participativo e menos excludente. Porém, suscitavam inquietações sobre as concepções de formação do professor de EF, que era marcada pela iniciação esportiva, reprodução, repetição e aplicação de fundamentos dos esportes, acentuando o distanciamento entre a formação e a atuação profissional, especialmente em relação à forma como os estágios ocorriam, sem acompanhamento e/ou supervisão.

Ao concluir o curso de graduação, passei no concurso público para professor na Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, fui lotado na mesma escola que me ajudou a repensar minha formação, a atuação profissional na EF e que também me motivou a cursar uma especialização em Docência do Ensino Superior e Inovações Curriculares. Em seguida, ingressei como docente em uma faculdade privada, onde pude ministrar algumas disciplinas nos cursos de Educação Física,

Letras e Pedagogia: *Didática Aplicada à Educação Física, Legislação Educacional Brasileira, Metodologia do ensino do Handebol e ECS - I (Educação Infantil), ECS - III (ensino fundamental II); ECS IV (ensino médio/EJA).*

Considerando os caminhos da formação inicial, as experiências como professor de educação básica e como professor/orientador de ECS no curso de licenciatura em EF da rede privada, emergiram algumas inquietações sobre o processo de aprendizagem da prática profissional, culminando no projeto de Mestrado em Educação no PPGE/UNIR intitulado “*A formação docente na Amazônia Ocidental: uma análise desde o estágio curricular supervisionado em educação física*”, o qual visava analisar o processo de formação inicial instituído e instituinte, tendo como recorte a contribuição desse processo formativo para a mobilização dos saberes docentes e a relação teoria-prática no estágio curricular supervisionado (CARVALHO FILHO, 2015).

Em decorrência da disciplina obrigatória da linha de pesquisa: “*Formação de Professores*”, tive os primeiros contatos com os autores que estudam o processo de profissionalização do ensino (TARDIF, 2013; TARDIF; LESSARD, 1995; GAUTHIER *et al.*, 1998; ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 1999; BORGES, 2005; RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004; SCHÖN, 2000), os quais também foram identificados nas leituras das teses e dissertações que discutiam o ECS no campo da EF (BENITES, 2012) e na pedagogia (CYRINO, 2012; 2016), bem como em artigos publicados em periódicos (SOUZA NETO *et al.*, 2004; IZA; SOUZA NETO, 2015; SARTI, 2012; BENITES *et al.*, 2012). Estes autores me chamaram a atenção por fazerem parte do mesmo grupo de pesquisa liderado pelo professor Samuel de Souza Neto da UNESP.

Após a defesa de mestrado, participei de um evento sobre formação de professores em Águas de Lindóia-SP, apresentando trabalho no eixo sobre estágio supervisionado, no qual estavam presentes membros dos grupos: NEPEF e DOFPEN. Nessa oportunidade, busquei informações sobre o processo seletivo no PPGE/Unesp, Campus de Rio Claro, acentuando ainda mais o meu interesse em continuar a estudar sobre o ECS na formação do professor de Educação Física na Amazônia, especialmente pela possibilidade de participar de um grupo que estuda o estágio supervisionado como um dos eixos de pesquisa ligados à formação profissional de professores.

No ano seguinte, após atender aos requisitos necessários para participar do

processo seletivo no PPGE/Unesp, fui aprovado e ingressei no doutorado em 2017, tendo o ECS como objeto de estudo construído a partir das inquietações pessoais, formativas e profissionais, uma vez que esta temática perpassa a minha trajetória de vida, a minha escolha profissional em ser professor/pesquisador mas, acima de tudo, por acreditar na possibilidade de buscar respostas para uma formação que faça sentido e significado para o acadêmico/estagiário atuar no futuro como profissional na escola (ZEICHNER, 2010).

Nesse sentido, se a minha trajetória me constituiu como professor, as minhas inquietações aguçaram o meu olhar como professor/pesquisador para questões que carecem de respostas e que podem ajudar a propor reflexões sobre as idades do ensino, os impactos destas na cultura formativa nos ECS em EF nas universidades públicas da Amazônia, na procura de identificar elementos constitutivos para uma pedagogia da formação de professores no estágio.

1.1 Estrutura e organização da tese

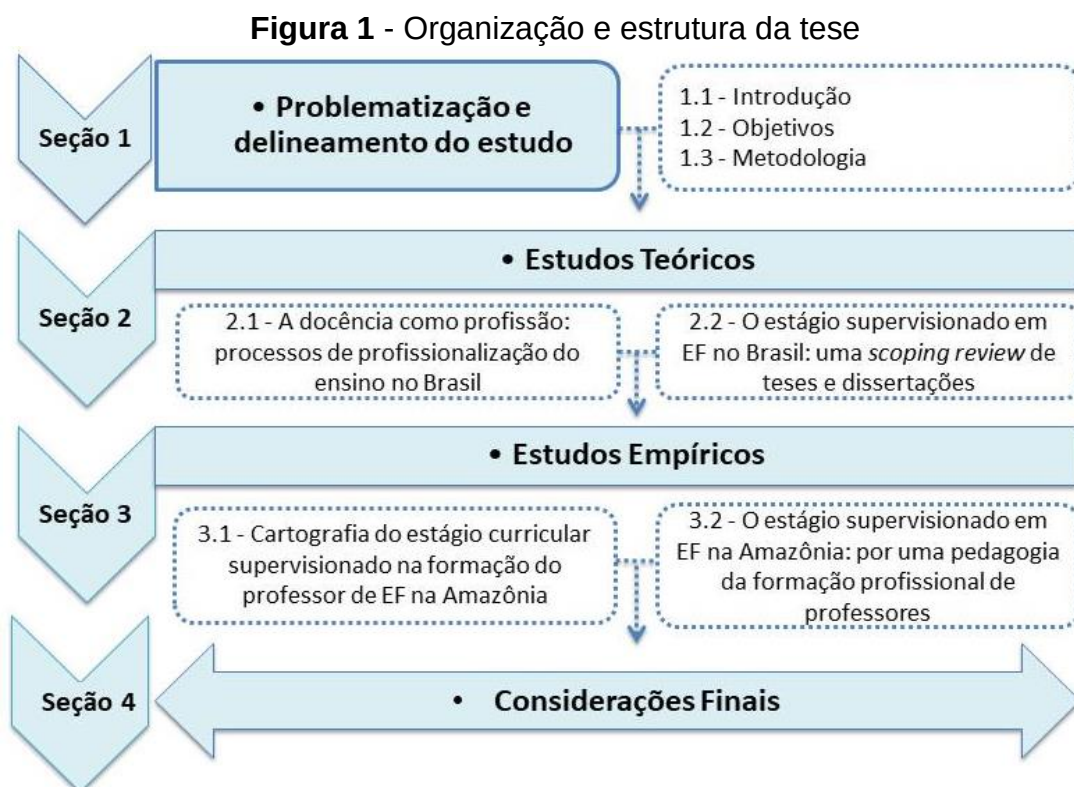
No processo de doutoramento, tendo em vista a realização de um estágio na modalidade sanduíche no Departamento de Pedagogia da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – FADEUP, em Portugal, tive acesso aos formatos de teses orientadas e coorientadas pela minha supervisora e pelos demais docentes do departamento. Notadamente o programa de pós-graduação da FADEUP e de outras instituições portuguesas, bem como de diversos países europeus seguem uma tendência organizacional de teses de doutoramento baseadas no “*modelo escandinavo*”, o qual tem sido aderido pontualmente por alguns PPGs no Brasil.

Em decorrência dessa experiência no ano de 2020 e, considerando “o desígnio acadêmico da publicação e, por outro, a função pedagógica de alcançar um conhecimento aprofundado sobre a temática em análise, de uma forma gradual e fundamentada” (AMARAL DA CUNHA, 2016, p. 15), optamos, em termos estruturais, organizar esta tese no modelo escandinavo, composta por artigos publicados, submetidos e/ou prontos para a submissão. Cada artigo e/ou textos que compõem as seções deste relatório de tese estão acompanhados das respectivas referências, formatados de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Importa ressaltar que os artigos foram produzidos em um movimento de

interdependência, pois além de estarem articulados do ponto de vista teórico-conceitual, nos permite pensar na ideia de continuidade e de relação entre eles para dar respostas ao problema central da pesquisa, podendo ainda serem publicados isoladamente¹.

Para melhor compreensão apresentamos a Figura 1:



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na primeira seção, intitulada “*Problematização e delineamento do estudo*” apresentamos uma breve síntese teórico-conceitual para situar o leitor acerca da problemática, bem como sobre os objetivos e a metodologia, visando possibilitar a compreensão dos trajetos adotados no estudo e que dão sustentação às seções seguintes. Embora não seja comum observar uma seção específica de metodologia em teses estruturadas no modelo escandinavo, optamos por apresentá-lo neste relatório para que seja possível compreender a tese em sua integralidade, assim como os contornos assumidos especificamente em cada etapa do estudo, as quais deram origem aos quatro artigos.

A segunda seção – “Estudos teóricos”, representa a primeira etapa do estudo

¹ Para a submissão os artigos teóricos 1 e 2 foram formatados de acordo com o template das revistas.

e compõe-se por dois artigos. O primeiro, submetido à revista *Paradigma*², intitulado: *“A docência como profissão: processos de profissionalização do ensino no Brasil”*, no qual buscou-se, por meio de um ensaio teórico-conceitual, analisar o processo de profissionalização docente, visando contribuir para a reflexão em torno da edificação da docência como profissão no contexto brasileiro. O segundo refere-se a um estudo de revisão de escopo da literatura, publicado na revista *Movimento*³, intitulado: *“O estágio supervisionado em educação física no Brasil: uma scoping review de teses e dissertações”*, constituiu-se a partir de um mapeamento da produção primária do conhecimento sobre ECS na formação de professores de Educação Física entre 1996 e 2019, considerando a origem, volume, extensão e as lacunas no campo científico, com o horizonte de identificar fatores contributivos para o processo de profissionalização do ensino.

A terceira seção – “Estudos empíricos”, foi estruturada por dois artigos decorrentes da pesquisa de campo⁴. O primeiro artigo refere-se aos dados recolhidos na segunda etapa, intitulado: *“Cartografia do estágio curricular supervisionado na formação do professor de educação física na Amazônia”*, que focalizou em identificar os elementos caracterizadores das idades do ensino no processo de profissionalização do futuro professor de Educação Física. Com base nos resultados do primeiro estudo, sobressaíram indicativos e/ou nuances que deram sustentação para a imersão em três instituições na etapa seguinte da pesquisa, cujos dados deram origem ao segundo artigo empírico, intitulado: *“O estágio supervisionado em educação física na Amazônia: por uma pedagogia da formação profissional de professores”*, que objetivou identificar e caracterizar os elementos constitutivos da cultura profissional no estágio curricular supervisionado, visando contribuir para uma pedagogia da formação de professores de Educação Física.

A última seção – “Considerações finais”, não foi estruturada no formato de artigo científico, entretanto, apresenta algumas reflexões a partir da retomada dos objetivos propostos, situando os principais achados que emergiram da pesquisa de doutorado. Esperamos que, de alguma forma, este trabalho possa contribuir e sugerir tanto novas investigações com indicativos de uma cultura profissional nas práticas de

² Artigo submetido à *Revista del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma* – ISSN: 1011-2251, e-ISSN: 2665-0126, em 16 de agosto de 2021.

³ Artigo publicado na *Revista Movimento* (Porto Alegre), v.27, p.e27055, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/112069>. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.112069>.

⁴ Após as considerações e sugestões da banca examinadora, os dois artigos empíricos serão corrigidos e submetidos a periódicos qualificados.

ensino no ECS na formação de professor de Educação Física, como para interlocuções teóricas erigidas no campo científico. E por fim, à guisa de conclusão, apresentamos a tese defendida neste estudo.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. In: SPAZZIANI, M. de L. (org.). **Profissão de professor: canários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 39-66.

AMARAL DA CUNHA, M.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, n.7, v.2, p. 41-51, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47863/JMBB7646>. Disponível em: http://www.ipg.pt/scpd/files/JSPR_SE_7_2_2020.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; CYRINO, M. Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Rev. Bras. Ci. e Mov.**; v. 20 n. 4, p. 13-25. 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3286>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BORGES, C. M. F.; DESBIENS, J. F. **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Resolução CFE 03 de 16 de junho de 1987** - Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura). Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 06 de 18 de dezembro de 2018** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2020.

CARVALHO FILHO, J. J. de. **A Formação docente na Amazônia Ocidental: uma análise desde o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UNIR**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

CARVALHO FILHO, J. J. de; BATISTA, P.; SOUZA NETO, S. de. O estágio supervisionado em educação física no Brasil: uma *scoping review* de teses e dissertações. **Movimento** (Porto Alegre), v. 27, p. e27055, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.112069>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/112069>. Acesso em: 13 out. 2021.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular supervisionado no curso de**

pedagogia. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

GAUTHIER, C.; MATINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Unijui, 1998.

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 111-124, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>. Acesso em: 17 jul. 2020.

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

NÓVOA, A. 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.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto Editora, 1999.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo designe para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Artmed, 2000.

SOUZA NETO, S. de; CIRYNO, M.; BORGES, C. O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 1, n. 32, p. 52-72, 2019. DOI: 1021814/rpe.13439. Acesso em: 17 jul. 2020.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230/232>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013a.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 10, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SEÇÃO 1

Problematização e delineamento do estudo

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos 40 anos os estudos sobre a formação de professores têm contribuído com reflexões que levam ao movimento de profissionalização, bem como a intensos debates a respeito da formação profissional, *práxis* pedagógica e da qualidade do ensino. Nesse contexto, o estágio curricular supervisionado se apresenta como foco dessa investigação, por se caracterizar como eixo nuclear do processo de formação inicial nos cursos de licenciaturas, por oportunizar a efetivação da relação teoria-prática e impactar na escolha do estudante em formação tornar-se ou não um professor (PIMENTA; LIMA, 2012; CARVALHO FILHO; BRASILEIRO, 2020; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; CYRINO, 2016).

Ao propor reflexões sobre o estágio curricular supervisionado como espaço e núcleo do processo de profissionalização docente, é oportuno ressaltar que este estudo faz interface com teóricos ligados à Sociologia das Profissões: Freidson (1986), Larson (1977, 2014); Abbott (1998), Venuto (1999). Com relação à profissionalização docente destacam-se: Altet (2016), Contreras (2012), Formosinho (2009), Gauthier *et al.* (1998), Holmes Group (1986), Nóvoa (2019, 2017, 1999), Schön (2000), Tardif (2013a, 2013b); Zeichinner (2010) e outros que discutem a temática.

Do ponto de vista histórico-social, o início da profissionalização do ensino se deu na transição da idade do ofício para a idade da profissão. A idade da profissão tem seu marco inicial na Europa em meados do século XX com o processo de universitarização⁵ na formação de professores (FORMOSINHO, 2009). Esse processo foi implantado com a extinção das Escolas Normais e, desde então, os futuros professores, para ingressarem na carreira docente, deveriam cursar nível superior. Essa tendência histórica se consolida a partir de um movimento social ocorrido na segunda metade do século XX, se caracterizando como,

[...] movimento social a partir dos anos 1980, quando as autoridades políticas e educacionais lançam oficialmente nos Estados Unidos o **projeto de profissionalização do ensino**. Este projeto tem três objetivos principais: **1. Melhorar o desempenho do sistema educativo [...]; 2. Passar do ofício a profissão [...]; e 3. Construir uma base de Conhecimento para o ensino [...]** (TARDIF, 2013b, p. 559) (*Grifos nossos*).

Este projeto da profissionalização do ensino teve início nos Estados Unidos da

⁵ Processo que transformou a formação de professores em ensino de nível superior universitário (FORMOSINHO, 2009).

América (EUA), impulsionado pelo Holmes Group (1986), consórcio formado por reitores e diretores acadêmicos das principais universidades de pesquisa Norte Americanas, que elaborou e publicou um documento chamado *Tomorrow's Teachers*, o qual trouxe profundos questionamentos e críticas sobre a qualidade da Educação e da formação de professores (HEARGREAVES, 2000).

Esse documento apresentou propostas de reforma para a profissão docente, apontando a necessidade de uma formação consistente, em que fosse possível consolidar uma base de conhecimento (SHULMAN, 1987), compreender os saberes e as diferenças epistemológicas destes na ação pedagógica (TARDIF, 2013a), bem como promover competências profissionais no sentido de ratificar a importância do compromisso para com a profissão.

Essa reforma nos EUA teve como propósito formar professores com competências profissionais que dessem suporte para estabelecer um paradigma de inserção na profissão. Destaca-se, ainda, a visão sobre a colaboração/parceria universidade-escola, enfatizando a importância e o compromisso destas instituições e dos atores envolvidos no processo formativo dos futuros professores. Por esse prisma, a escola passa a ter um papel fundamental na profissionalização docente, uma vez que oportuniza aos acadêmicos, professores das escolas, professores/pesquisadores das universidades e gestores, um contato direto com a realidade escolar, para que possam coletivamente discutir e analisar os problemas da *práxis* pedagógica e apontar caminhos para o aprimoramento da formação profissional do futuro professor (HOLMES GROUP, 1986). Esse movimento se ampliou, influenciando diversos países no mundo, sobretudo o Brasil (TARDIF; LESSARD, 2005).

Entretanto, no Brasil, o processo de profissionalização docente para atuar na Educação Básica tem resultado em novos desafios para a formação e, consequentemente, para a melhoria da qualidade do ensino no país. Dentre os desafios, destacam-se o de estabelecer a equidade na expansão e desenvolvimento da educação superior, no que diz respeito à conciliação em aproximar a formação universitária do campo do trabalho, além de consolidar o seu desígnio para o desenvolvimento da profissionalização do professor, em seu sentido pleno.

Embora haja normatização e sistematização pelos dispositivos legais, bem como pesquisas apontando para a necessidade de ratificar a profissão docente por meio da formação inicial e continuada, Gatti *et al.* (2019) anuncia que ainda estamos

longe de alcançar o patamar escrito nos dispositivos legais e nas políticas públicas educacionais, pois a profissionalização docente e a educação pública, de forma geral, apresentam problemas estruturais, como a queda de investimentos e inadequadas condições de trabalho. Aliado a estes aspectos, observam-se sérios ataques às universidades públicas e o crescente projeto de privatização da educação superior (NÓVOA, 2019), marjoradas por problemas como: a desvalorização profissional de professores pelos baixos salários, os cortes de recursos, poucos investimentos e distorções com relação ao entendimento da legislação para a formação de professores (BRASIL, 2002a; 2002b; 2015; 2019), o que denota a falta de continuidade de um projeto sólido para a educação brasileira, impactando de forma incisiva na profissionalização docente e, conseqüentemente, na qualidade do ensino almejada no país (OLIVEIRA, 2010).

Aliado a isso, os normativos legais por vezes são mal interpretados e acabam por transformar a formação e a ação docente em meras habilidades técnicas aplicacionistas (*rol de que fazeres*), como se o exercício profissional do professor em sala de aula fosse linear e cartesiano em todas as realidades. Ademais, surge outra questão latente na atualidade, que é responsabilizar os professores pelos baixos níveis de aproveitamentos aferidos nos sistemas de avaliação e desempenho da Educação Básica e Superior (NÓVOA, 2017).

Outra problemática importante, arguída por Schön (2000, p. 21), diz respeito aos currículos instituídos e instituintes nos percursos da formação de professores, quando questiona: “os conceitos dominantes da educação profissional poderão construir um currículo adequado aos universos complexos, instáveis, incertos e conflituosos da prática?”. Esse questionamento instiga a pensar sobre a qualidade dos cursos de formação dos professores no que se refere ao processo de mobilização dos conhecimentos/saberes profissionais (TARDIF, 2013a); sobre a relação formação-atuação, e sobre a (des)articulação entre teoria e prática.

Nessa direção, ao apresentar estudos realizados nos EUA sobre as vinculações entre a formação inicial de professores na universidade e as experiências no campo do estágio, Zeichner (2010, p. 843) aponta que um problema latente nos “programas tradicionais de formação de professores mantidos por faculdades e universidades tem sido a falta de conexão entre os cursos de formação de professores nessas unidades e o campo da prática”.

No cenário da formação de professores no Brasil, Gatti *et al.* (2019, p. 30)

anuncia o tensionamento tendo em vista a necessidade de maior “equilíbrio curricular entre conhecimentos de área específica da docência e conhecimentos pedagógicos relacionados às práticas educativas voltadas à educação básica”, o que suscitam distanciamentos entre as concepções de formação que algumas Instituições de Ensino Superior (IES) oferecem e aquilo que os futuros profissionais/acadêmicos vão vivenciar na parte prática da formação profissional no campo do trabalho (NÓVOA, 2019), uma vez que os currículos escritos/instituídos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) por vezes ficam no ideário pedagógico, atuando como meros cumpridores da exigência legal, da instrumentalização burocrática (NEIRA; EHRENBURG, 2013) e não se efetivam ou não se tornam instituintes nas práticas de ensino em alguns cursos de formação inicial de professores (VEIGA, 2004).

Segundo Schön (2000, p. 19), isso ocorre porque grande parte das “escolas profissionais da universidade moderna, dedicadas à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica”. A ideia central desse modelo de formação é que a prática profissional “consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que precede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2012, p. 101). Esse modelo formativo ainda se apresenta hegemônico na formação profissional em vários cursos das diversas áreas de conhecimento (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004), sobretudo em cursos de licenciaturas, nos quais o “professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2002, p. 22).

Emerge desse fenômeno “a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2017; 2019), Altet (2016), Tardif (2013a), Zeichner (2010), Tardif e Lessard (2005), entre outros estudiosos, defendem a profissionalização docente a partir da ideia da docência como profissão, uma vez que “no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2013a, p. 247).

Nesse contexto, a docência como profissão passa a ser fundamentada a partir de uma base de conhecimentos, de um corpo de saberes denominado por Tardif (2013a) como saberes docentes categorizados em: saber disciplinar, saberes da formação profissional, saber curricular e saber experiencial, tendo como espaço de

aquisição a universidade e a escola (NÓVOA, 2017; ZEICHNER, 2010).

Contribui também para essa compreensão os estudos de Schön, ao conceber a perspectiva de uma racionalidade formativa baseada na prática que tem sido fonte de pesquisas para fundamentar a ação do professor, na qual os processos de conhecimento da ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação (individual e coletiva) mobilizam saberes para fundamentar uma cultura profissional docente, tanto na formação inicial como na formação continuada (TARDIF; MOSCOSO, 2018), tendo como norte o desenvolvimento profissional de professores (ROLDÃO, 2017).

Com base nessas considerações, a formação de professores necessita ser repensada, e isso implicaria em uma mudança de paradigma nos processos formativos, envolvendo um modelo pautado na ação-reflexão-ação em todo o percurso da graduação. Nesse cenário, na formação de professores, entende-se que o estágio curricular supervisionado pode e deve ser percebido como espaço e lugar em que a prática pode ser portadora de uma epistemologia profissional (CIRYNO, 2016) e pode engendrar uma pedagogia da formação universitária (NÓVOA, 2012).

Por esse prisma, o estágio supervisionado obrigatório assume maior protagonismo no processo formativo, e pode se constituir como fundamento essencial para a formação profissional, conforme explicitado na redação do art. 61, parágrafo único, I e II da Lei nº 9.394/96:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (BRASIL, 1996) (*Grifos nossos*).

Com base nesses normativos legais, sobrevieram algumas reformas para os cursos de licenciaturas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores, resoluções: CNE/CP nº 01/2002a e CNE/CES nº 02/2002b, ambas revogadas pela resolução CNE/CP nº 02/2015. E, recentemente, pela resolução CNE/CP nº 02/2019, que ainda encontra-se em processo de implementação pelas IES e também tem sido objeto de discussões no âmbito acadêmico-científico no país.

Segundo Dourado (2015), considerando que a resolução CNE/CP nº 02/2015 foi constituída a partir de um espaço coletivo de discussão, esta trouxe na sua essência uma concepção de formação inicial que valoriza e dá a importância que a ação docente possui para a profissionalização, tendo em vista o aumento da carga horária mínima para 3.200 horas, integralização em quatro anos, 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas destinadas ao estágio curricular supervisionado, ambos foram instituídos como espaços de formação da prática profissional dos futuros professores (BRASIL, 2015), “de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (DOURADO, 2015, p. 307).

No que se refere à nova resolução CNE/CP nº 02/2019, que instituiu a Base Nacional Comum (BNC) - Formação de Professores, houve mudanças no sentido de atender ao estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Educação Básica, especificamente sobre a garantia dos direitos essenciais de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, classificou as competências específicas para a formação de professores em três dimensões interdependentes hierarquicamente: *i) conhecimento profissional, ii) prática profissional, e iii) engajamento profissional*, prescritas no art. 3º, e organizadas pelo art. 10 e seus incisos (BRASIL, 2019):

Art. 10. **Todos os cursos em nível superior de licenciatura**, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, **serão organizados em três grupos**, com carga horária total de, no mínimo, **3.200 (três mil e duzentas) horas**, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação [...].

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019) (Grifos nossos).

No campo da formação de professores de Educação Física, verificam-se duas resoluções: CNE/CES nº 07/2004 e CNE/CES nº 06/2018, em que a última revogou a

primeira. Ambas instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e estabelecem orientações específicas para os dois campos de atuação profissional – licenciatura e bacharelado (BRASIL, 2004, 2018).

Compulsando a nova resolução CNE/CES nº 06/2018⁶, verificou-se que as IES poderão oferecer o curso de Educação Física com duas habilitações, licenciatura e bacharelado. Os cursos deverão ter carga horária mínima de 3.200 horas, divididas em duas etapas: Etapa comum (1.600h) e Etapa específica (licenciatura ou bacharelado) com mais (1.600h). Ao término da etapa comum o acadêmico poderá escolher sua habilitação para, na etapa específica, optar pela licenciatura ou pelo bacharelado.

No que se refere especificamente aos cursos de licenciatura em EF, esta resolução estabelece que o futuro professor deverá ter uma 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” (Art. 10, BRASIL, 2018), apontando o estágio supervisionado e a PCC como espaço da aprendizagem da prática profissional:

Art. 11. As atividades práticas da etapa específica da Licenciatura deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares.

§ 1º O estágio deverá corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real, e deverá considerar as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola e às políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências.

§ 2º O estágio deverá expressar e integrar o conjunto de atividades práticas realizadas ao longo do curso e ser oferecido, de forma articulada, com as políticas e as atividades de extensão da instituição com curso.

§ 3º Os graduandos em atividades de estágio deverão ter seu desempenho e aproveitamento avaliado por metodologia própria desenvolvida no âmbito do Projeto Pedagógico Curricular do Curso e do Projeto Institucional.

Art. 12. A etapa específica da Licenciatura em Educação Física deverá desenvolver, além do estágio, outras atividades práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo (BRASIL, 2018).

Outro normativo legal considerado importante para a formação profissional de

⁶ Resolução CNE/CES nº 06/2018 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Publicado em: 19 dez. 2018, Edição 243, Seção 1, Página, 48, Órgão: MEC/CNE/CES (BRASIL, 2018).

professores é a Lei nº 11.788/2008, conhecida como lei do estágio, cujo objetivo é a aprendizagem de competências inerentes à atividade profissional, bem como o desenvolvimento do aluno para a vida cidadã e para o trabalho, caracterizando os estágios em obrigatório e não obrigatório (BRASIL, 2008), estabelecendo ainda sobre a necessidade de ajustamento de termo de compromisso entre universidade, escolas e os estagiários.

Segundo Souza Neto, Cyrino e Borges (2019), tanto do ponto de vista legal como nos resultados das pesquisas, o estágio curricular supervisionado passou a ser concebido como eixo central dos currículos dos cursos de licenciaturas e espaço/momento de aprendizagem da prática profissional. Porém, na prática formativa no ECS, ainda subsiste algumas críticas que incidem problemas perenes de que, apesar do aumento substancial de carga horária prevista na legislação (BRASIL, 2002b, 2015, 2019), o processo de formação inicial não tem dado conta de preencher algumas lacunas formativas organizacionais e/ou pedagógicas, pois ainda se evidenciam concepções pautadas,

nos moldes tradicionalmente assumidos nos cursos de formação de professores, não **tem permitido contribuir para análise crítica da prática docente em sala** de aula e não tem conseguido formar uma cultura ou atitude docente que consiga superar a cultura escolar que ainda carrega vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação (LEITE *et al.*, 2008, p. 34).

Nessa esteira, Pimenta e Lima (2012, p. 35) chamam atenção que no estágio “a prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores como “artesanal”, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias”. Isso denota que, mesmo com a normatização legal, ainda há dificuldades em transpor a barreira do tempo, sobretudo com relação aos modelos arcaicos de formação profissional, impactando em práticas de estágios supervisionados marcadas pelo aplicacionismo, pela instrumentalização burocrática, sobretudo pela desarticulação com o campo de atuação profissional no chão da escola.

A esse respeito, Cyrino (2016, p. 30) em sua tese doutoral, avança apresentando uma leitura sobre as três idades da formação prática de professores, situando o lugar do estágio curricular supervisionado nas seguintes concepções formativas:

a primeira idade (Aprendizagem Artesanal) é fortemente marcada pelo modo artesanal de desenvolver o estágio; **a segunda** (Aplicação de modelos) é caracterizada por uma concepção voltada à aplicação de métodos e técnicas de ensino; na **terceira idade** (O Aprendizado da Profissão), atualmente circulando nos documentos e pesquisas, inaugura-se a questão do aprendizado da profissão docente e da preocupação com as relações de proximidade entre universidade e escola, seguindo o movimento de profissionalização do ensino (*Grifos nossos*).

Por esse prisma, a pesquisa realizada por Souza Neto, Sarti e Benites (2016, p. 119), que analisa o estágio supervisionado em dois cursos de licenciaturas (Educação Física e Pedagogia), pontua que:

no atual modelo (escolarizado) de formação preconizado, os estágios não costumam possibilitar experiências de socialização profissional que auxiliem os estagiários a elaborarem um “ponto de vista pedagógico” sobre a escola, o ensino e os alunos. Essa crítica se direciona à universidade como parte integrante e que deve auxiliar com novas medidas e condições, mas também se dirige à escola, que deve fazer parte desse processo de formação de seus futuros profissionais para além do abrir portas e ceder espaços.

Nessa direção, Gallardo (2010), ao investigar sobre a formação de professores de Educação Física, também suscita a necessidade de rever a concepção formativa, afirmando que as universidades brasileiras precisam repensar o modelo de formação tecnicista e esportivizado, “influenciada pelo modelo de racionalidade técnica” (DARIDO, 2003, p. 29), uma vez que, segundo a autora, este tipo de formação não atende às peculiaridades pedagógicas, físicas, emocionais, culturais e cognitivas que fazem parte do cabedal de conhecimentos e do papel do professor de Educação Física, sendo fulcral desenvolver uma formação profissional que supere o desafio de aproximar a universidade do campo do trabalho na escola (BATISTA; GRAÇA, 2021).

Em levantamento da produção do conhecimento especificamente sobre ECS nos cursos de licenciatura em EF, ao comparar com outras áreas de conhecimento, Maffei (2014); Isse e Molina Neto (2016); Martins e Camargo (2016), considerando o recorte temporal utilizado nestes estudos, constatou-se a carência de pesquisas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, evidenciando assim, uma lacuna no campo científico em relação ao ECS enquanto subcampo da formação de professores.

Esta constatada escassez de pesquisas em toda a Amazônia, desponta-se como um hiato para futuros estudos, tendo em vista a extensão territorial composta por nove estados (Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Pará, Amapá, Tocantins, Mato Grosso e parte do Maranhão).

Corroborando com a construção do problema de pesquisa, Maurice Tardif

(2013b), ao analisar o movimento de profissionalização nos últimos trinta anos, questiona: *O Brasil já chegou na idade do ofício?*

Aliado a esse questionamento apresentado pelo autor, considerando os estudos de Maffei (2014); Isse e Molina Neto (2016); Martins e Camargo (2016), suscita a pensar no contexto brasileiro, especificamente na região da Amazônia, tendo em vista a constatada carência de pesquisas relativas ao ECS no campo da formação de professores de Educação Física.

Desse modo, sobressai a necessidade de envidar esforços em uma nova investigação, na qual se apresenta de modo inédito e original a ideia de docência como profissão, buscando compreender as idades/concepções do estágio curricular supervisionado, tendo como perspectiva a profissionalização do ensino de Educação Física das Universidades Públicas da Amazônia.

A partir dessas considerações, emerge a questão norteadora deste estudo: **Quais são os elementos identificadores das idades do estágio supervisionado na Amazônia, tendo como referência a profissionalização do ensino na Educação Física?**

Para responder a esse problema central de pesquisa, apresentamos as seguintes questões auxiliares:

a) Como estão organizados os estágios supervisionados em educação física nas Instituições Públicas de Ensino Superior da Amazônia?

b) Como ocorrem as práticas de ensino no estágio curricular supervisionado na formação do professor de EF na Amazônia?

c) Quais os elementos identificadores para o desenvolvimento de uma pedagogia da formação no estágio curricular supervisionado?

Ante os arrazoados acima, ao propor reflexões sobre o estágio curricular supervisionado enquanto objeto desta pesquisa, almeja-se fomentar as discussões sobre a aprendizagem da prática profissional nos cursos de licenciatura em EF, como contribuição para a edificação da docência como profissão, bem como o alcance do lugar de destaque no campo da formação de professores, e que possa, de alguma forma, apresentar indicativos de elementos para a constituição de uma pedagogia da formação profissional de professores no ECS.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Investigar como ocorre o processo de aprendizagem da prática docente no estágio curricular supervisionado, tendo como perspectiva a profissionalização do ensino na educação física das Universidades Públicas da Amazônia.

1.1.2 Objetivos específicos

a) Analisar e compreender o processo de profissionalização do ensino, visando contribuir para a reflexão em torno da edificação da docência como profissão, no contexto brasileiro, bem como para as discussões no campo da formação de professores.

b) Mapear a produção de conhecimento primária (teses e dissertações) sobre Estágio Curricular Supervisionado na formação do professor de educação física no Brasil, na procura de identificar fatores contributivos para o processo de profissionalização do ensino.

c) Caracterizar as organizações e as concepções formativas de estágio curricular supervisionado em EF que prevalecem na região da Amazônia, visando identificar elementos caracterizadores das idades do ensino no processo de profissionalização do futuro professor de Educação Física.

d) Identificar e caracterizar os elementos constitutivos da cultura profissional no estágio curricular supervisionado como contributo para uma pedagogia da formação de professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. **The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor.** University of Chicago Press, 1988.

ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. *In*: SPAZZIANI, M. de L. (org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 39-66.

BATISTA, P.; GRAÇA, A. B. Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. **Pro-Posições**, v. 32, p. 1-27, e20180084EN, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/63VcdqVTBNqwrXqrCK645Ns/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 06/2018 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, edição 243, seção 1, p. 48, 19 fev. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, p. 31, 18 fev. 2002a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2002 de 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 9, 4 mar. 2002b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 7/2004 de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 1º de julho de 2015. 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020.

CARVALHO FILHO, J. J. de. **A Formação docente na Amazônia Ocidental: uma**

análise desde O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UNIR. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

CARVALHO FILHO, J. J. de; BRASILEIRO, T. S. A. **A formação do professor de educação**: reflexões a partir do estágio supervisionado. Curitiba: Appris, 2020.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabusco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado**: construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

DARIDO, S. C. **A educação física na escola**: questões e reflexões. Araras: Topázio, 2003.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. (org.). **A pesquisa na Formação e no trabalho docente**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2002.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FORMOSINHO, J. **Formação de Professores e Aprendizagem profissional ação docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: Teoria, profecias e políticas. Trad. Mauro Paciomik. São Paulo: Editora USP, 1998.

GALLARDO, J. S. P. **Prática de ensino em educação física**: a criança em movimento. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção teoria e prática).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C.; MATINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

HARGREAVES, A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. **Teachers and Teaching: History and Practice**, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000. Disponível em: <http://10.1080/713698714>. Acesso em: 13 set. 2020.

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

LARSON, M. Looking back and a little forward: Reflections on professionalism and teaching as a profession. **Radical Teacher** - A Socialist, Feminist, and Antiracist

Journal on the Theory and Practice of Teaching, n. 99, p. 7-17, 2014.

LARSON, M. **The Rise of Professionalism**. University of California Press, 1977.

LEITE, Y. U. F. *et al.* **Formação e Professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber livro, 2008.

NEIRA, M. G.; EHRENBURG, M. C. Análise da proposta de estágio na licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo. **Olh@res**, v.1, n.1, p.325-348, maio 2013.

NÓVOA, A. 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.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. **Pedagogia universitária**: Já estamos no século XXI ou ainda não?. Conferência de abertura do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior – Inovação e Qualidade na Docência, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal. 2012.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores em educação e a constituição Política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, n. esp. 1, p. 17-35, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo designe para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, fev. 1987.

SOUZA NETO, S. de; BENITES, L. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro. **Cadernos de Educação**, n.46, p. 2-22, set./dez. 2013.

SOUZA NETO, S. de; CIRYNO, M.; BORGES, C. O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 1, n. 32, p. 52-72, 2019. DOI: 1021814/rpe.13439.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação a docência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar. 2016.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Vozes, 2005.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e Educação Superior**: Projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VENUTO, A. A astrologia como campo profissional em formação. **Dados [online]**, v. 42, n. 4, p. 761-801, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/SDstJtcSxnQMrd8X39xsL4C/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2020.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 10, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 15 abr. 2020.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem como proposta apresentar os delineamentos que subsidiaram a metodologia e os procedimentos utilizados para a consolidação deste trabalho, tendo como foco os objetivos traçados para dar respostas à questão central da investigação.

Conforme abordado na seção anterior, em termos estruturais esta tese de doutorado encontra-se organizada no “modelo escandinavo”. Trata-se de um modelo de tese consolidado em países europeus como Portugal, Espanha, França, Inglaterra e outros (MARCÓN, 2011), e tem sido utilizado de forma emergente nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, pois além de atender ao propósito acadêmico-científico de estruturar o relatório de tese por artigos para possíveis publicações, visa dar densidade e fundamentação pedagógica para obter, ampliar o conhecimento e aprofundar as discussões sobre a temática no campo (AMARAL DA CUNHA, 2016). Desse modo, a tese foi composta por quatro artigos interdependentes, sendo dois teóricos (Seção 2) e dois empíricos (Seção 3), que se articulam tanto pelo quadro teórico-conceitual, como expressam a ideia de sequência entre eles por meio de três etapas do estudo, oportunizando ainda serem publicados individualmente.

Nesse contexto, esta pesquisa de doutorado delineou-se predominantemente pela abordagem de natureza qualitativa (YIN, 2016; BOGDAN; BIKLEN, 1994), adotando características exploratória e interpretativa na primeira e segunda etapa do estudo (GIL, 2019). E, na terceira, pautou-se por características da pesquisa descritiva (GIL, 2019).

Nessa compreensão, a primeira etapa da investigação assume o caráter exploratório e interpretativo por promover uma familiaridade com o campo de estudo, relativamente à produção do conhecimento e da literatura existente sobre o ECS na formação do professor de EF, visando clarificar, compreender as lentes teórico-metodológicas para interpretar e analisar os resultados. A segunda etapa constitui-se como uma fase preliminar de um estudo mais aprofundado, utilizada em pesquisas cujo tema tenha sido pouco explorado, podendo ser aplicada em estudos iniciais para obter uma visão geral acerca de determinados fatos e fenômenos (GIL, 2019). Como resultado, essa etapa da investigação apresenta um estudo cartográfico sobre a organização e as concepções formativas de ECS que prevalecem na Região da Amazônia, visando identificar os elementos caracterizadores das idades do ensino no

processo de profissionalização do licenciando em professor de Educação Física, dando suporte para a etapa seguinte.

Considerando a necessidade de imersão empírica na terceira etapa, o estudo toma contorno descritivo-qualitativo buscando aproximação com a pesquisa explicativa (GIL, 2019), caracterizada como abrangente e situada, em termos cotidianos, de eventos específicos vivenciados por indivíduos ou grupos de indivíduos (LAMBERT; LAMBERT, 2012), permitindo registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos e suas variáveis sem manipulá-los, enfatizando mais o processo do que o produto, a partir do significado que os participantes/informantes dão às coisas e ao fenômeno estudado, sobretudo aos processos organizacionais e as relações não estruturadas presentes nas interações humanas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), como no caso do ECS na formação inicial de professores. Nesse tipo de investigação, as estratégias escolhidas possuem influência significativa sobre os procedimentos metodológicos (CRESWELL, 2010).

Assim, ao adotar essa perspectiva metodológica, o foco na terceira etapa foi descrever as características, propriedades ou relações existentes nos fenômenos da/na realidade estudada (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007; TRIVIÑOS, 2011), objetivando identificar e caracterizar os elementos constitutivos da cultura profissional no estágio curricular supervisionado, visando contribuir para uma pedagogia da formação profissional de professores de Educação Física.

2.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Atendendo aos preceitos éticos de pesquisas que envolvem seres humanos e considerando o estabelecido pelas Resoluções nº 466/CNS/2012 e nº 510/CNS/2016, o projeto de pesquisa foi postado na Plataforma Brasil, direcionado ao CEP/UNESP, sob o nº CAAE: 08094919.7.00005465 e aprovado pelo parecer nº 3.255.897, em 10 de abril de 2019⁷.

2.2 ETAPAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

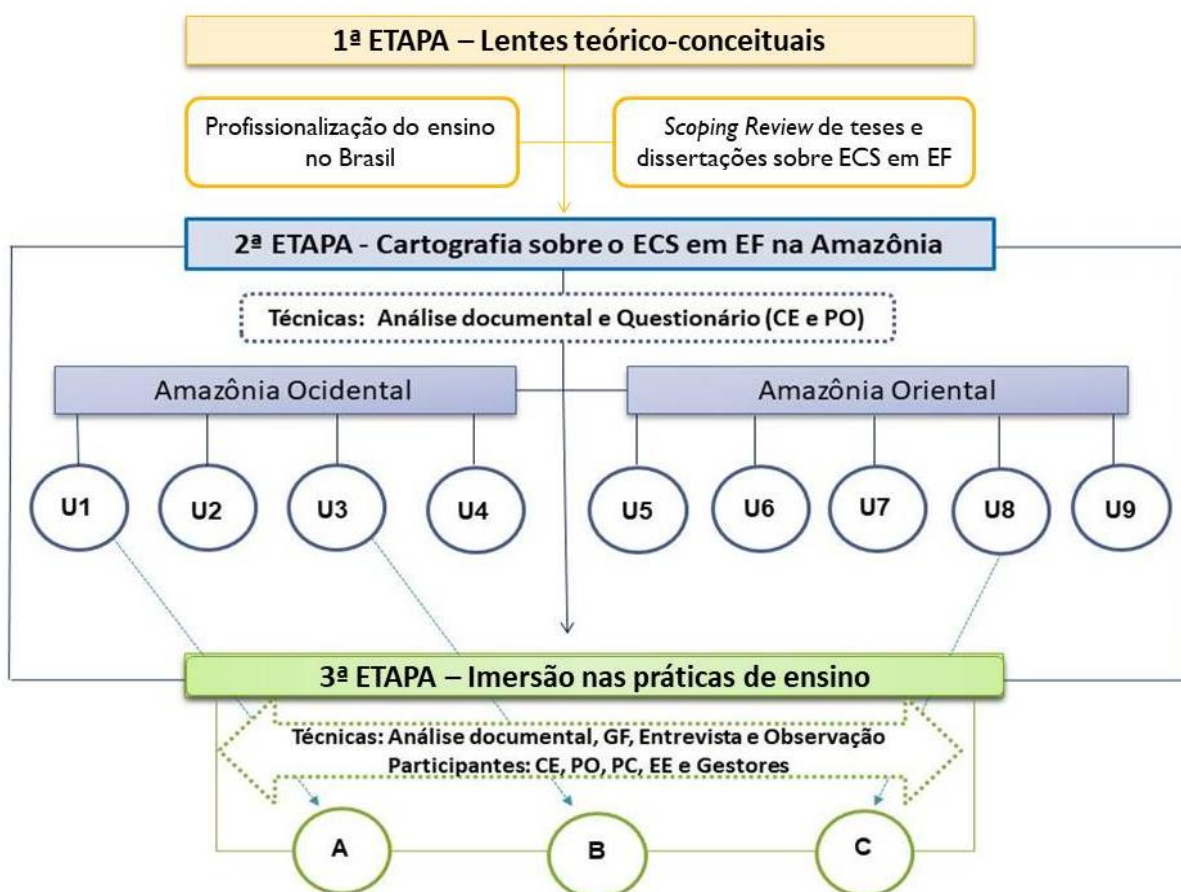
Para atender aos objetivos pretendidos, este estudo estruturou-se em três etapas: *i) Lentes teórico-conceituais; ii) Cartografia do estágio curricular*

⁷ Vide apêndice A.

supervisionado em Educação Física na Amazônia e; iii) Imersão nas práticas de ensino.

Importa salientar que cada etapa assumiu contornos metodológicos peculiares no que se refere às técnicas utilizadas, aos participantes e aos procedimentos de coleta e análise dos dados, conforme ilustrado na Figura 1:

Figura 1 - Etapas da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

2.2.1 Primeira Etapa: Lentes teórico-conceituais

A primeira etapa ocorreu entre os anos de 2017 e 2019, caracterizou-se como um processo exploratório e interpretativo (GIL, 2019), do qual sobressaíram dois artigos teóricos (vide Seção 2). O primeiro estudo buscou situar, analisar, compreender e interpretar as lentes teórico-conceituais constituídas pelo diálogo entre os aportes da sociologia das profissões e o movimento pela profissionalização do ensino, tendo como base de reflexão a exploração dos elementos conceituais da profissão, nas idades do ensino e nos desafios do processo de profissionalização docente em um cenário de mudanças socioprofissionais.

O segundo estudo teórico⁸, intitulado: “O estágio supervisionado em educação física no Brasil: uma *scoping review*⁹ de teses e dissertações”, teve como foco mapear a **produção de** conhecimento (teses e dissertações) no Brasil entre 1996 e 2019, com o horizonte de identificar as lacunas no campo científico e os fatores contributivos para o processo de profissionalização do ensino para situar o ECS no campo da EF enquanto objeto desta investigação.

Metodologicamente este estudo de *scoping review* encontra-se melhor detalhado na seção 2, fundamentou-se em Arksey e O’malley (2005) e no guia “*Prisma-ScR*” (TRICCO *et al.*, 2018). As buscas ocorreram nas plataformas online Capes e BDTD, com os descritores: “*Estágio Curricular Supervisionado*”; “*Estágio Supervisionado*”; “*Estágio Curricular*”; “*Prática de Ensino*”; “*Estágio Supervisionado*” AND “*Formação de Professores*”, combinados com AND “*Educação Física*”.

Utilizou-se como critérios de inclusão: a) estudos decorrentes da produção primária do conhecimento – teses e dissertações sobre ECS na formação de professores em Educação Física (curso de licenciatura) no Brasil entre os anos de 1996 e 2019; b) trabalhos escritos em língua portuguesa; e c) texto completo, disponível nas bases de dados supracitadas e/ou nos repositórios institucionais dos PPGs de origem das pesquisas.

Com base nos critérios de inclusão, foram identificados 62 trabalhos (46 dissertações e 16 teses). Os dados foram analisados em duas etapas: i) utilizou-se um formulário em *Excel* para inserir as informações dos 62 trabalhos de acordo com os objetivos do estudo. Após a extração geral, buscou-se mapear a extensão, volume, origem, localização das pesquisas, o que culminou na visão descritiva, ilustrada por gráficos, figuras, quadros e tabelas. Utilizou-se também o software de análise qualitativa (SCR NVivo - versão *release* 1.5.1, 2020) como ferramenta de codificação, por meio da frequência de palavras para identificar os autores mais citados nos trabalhos analisados; ii) análise temática, na qual procedeu-se a um processo de análise aberto e emergente (BRAUM; CLARKE, 2012), de forma a identificar seis eixos temáticos: (1) Organização do ECS; (2) Papel, contribuições e limites do ECS; (3) Concepções de ECS; (4) Configurações, relações e agentes no ECS; (5) Crenças, representações e identidade docente no ECS e (6) Saberes docentes no ECS.

⁸ Publicado na Revista Movimento (Porto Alegre), v. 27, p.e27055, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/112069>. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.112069>.

⁹ *Scoping Review* ou Revisão de Escopo “é um tipo de síntese de conhecimento, segue uma abordagem sistemática para mapear as evidências sobre um tópico e identificar os principais conceitos, teorias, fontes e lacunas de conhecimento” (TRICCO *et al.*, 2018, p. 467) (*Tradução Nossa*).

2.2.2 Segunda Etapa: Cartografia do ECS em EF na Amazônia

A segunda etapa teve início no mês de abril de 2019 e se estendeu até julho de 2019, teve como objetivo verificar na proposta curricular como ocorre a organização dos estágios; identificar e analisar as idades do ensino no ECS em EF das Universidades Públicas da Amazônia na perspectiva da profissionalização do ensino.

Considerando a ideia de apresentar uma cartografia sobre o estágio curricular supervisionado na formação do professor de Educação Física na Amazônia Brasileira, inicialmente se faz necessário explanar sobre o significado e o conceito de cartografia para que seja possível vislumbrar os delineamentos desta segunda etapa do estudo.

Para Oliveira (1993, p. 86), cartografia pode ser entendida como “representação do espaço territorial de um país por meio de cartas em diversas escalas, para fins diversos, gerais e específicos”. Nesse encaminhamento Pena (s/d)¹⁰, conceitua cartografia como:

área do conhecimento que se preocupa em estudar, analisar e produzir mapas, cartogramas, plantas e demais tipos de representações gráficas do espaço. Trata-se, portanto, de um conjunto de técnicas científicas e até artísticas que visa à elaboração de documentos que representem de forma reduzida uma determinada localidade (*Grifos nossos*).

Nesse contexto, por meio da cartografia é possível realizar levantamentos nos âmbitos ambientais, socioeconômicos, educacionais, de saúde, etc., com a finalidade de dimensionar uma representação e oportunizar ao leitor e ao campo científico uma visualização geográfica dos espaços pesquisados, retratando a extensão territorial, facilitando e tornando mais eficaz a sua compreensão (IBGE, 2019)¹¹.

Nesse sentido, a ideia de esboçar uma cartografia sobre o estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física, a partir de uma pesquisa em nove Instituições Públicas de Ensino Superior, localizadas nos Estados que compõem a Amazônia brasileira pode se caracterizar como inovadora, uma vez que apresenta um olhar específico do ponto de vista de abrangência geográfica e também enquanto objeto de investigação.

¹⁰ PENA, R. F. A. O que é Cartografia? **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-cartografia.htm>. Acesso em: 1 jan. 2020.

¹¹ IBGE. Cartografia. In: **Biblioteca Digital IBGE**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv4152cap2.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

Contexto do estudo: Amazônia brasileira

A Amazônia é conhecida mundialmente por possuir extenso bioma, corresponder a 1/3 (um terço) das florestas tropicais úmidas do planeta, detém a mais elevada biodiversidade, o maior banco genético e 1/5 (um quinto) da disponibilidade mundial de água potável. Por esses e outros motivos é compreendida e declarada como patrimônio natural da humanidade.

O termo/conceito “Amazônia Legal brasileira” foi criado em 1953 pelo governo federal para promover o desenvolvimento social e econômico da região. De acordo com dados do IBGE (2010), compreende uma área de aproximadamente 5.217.423 km², cerca de 61% do território nacional e engloba nove Estados pertencentes à bacia hidrográfica e vegetação de floresta Amazônica. Geograficamente, está dividida em duas partes: Amazônia Ocidental composta pelos estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima. Na parte Oriental pelos estados do Pará, Amapá, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão (IPEA, 2008).

Considerando o último censo realizado no Brasil (IBGE, 2010), vivem na região Amazônica cerca de 23 milhões de habitantes, distribuídos em 775 municípios dos nove estados que a compõem. Assim, para caracterizar o objeto e *lôcus* de estudo dessa investigação foi necessário realizar inicialmente uma busca na página web do E-Mec, na qual se verificou 111 cursos presenciais e 190 na modalidade de ensino a distância – E@D, totalizando 301 cursos de licenciatura em EF autorizados pelo Ministério da Educação (MEC), oferecidos por 296 Instituições de Ensino Superior - IES, sendo 281 da rede privada e 15 da rede pública (E-MEC/BRASIL, 2019)¹².

Esses dados demonstram que de um universo de 15 instituições, a amostragem nessa pesquisa foi de nove cursos de licenciatura em EF de nove instituições públicas de ensino superior localizadas nos nove estados da Amazônia brasileira, o que justifica, em termos de extensão territorial, envidar esforços para pesquisar sobre o ECS na formação inicial de professores de EF nesta região.

Para ilustrar cartograficamente a Amazônia brasileira e situar o *lôcus* de pesquisa, apresenta-se a Figura 2:

¹² “Eletronic MEC” ou MEC Eletrônico. Trata-se do Catálogo de Cursos Superiores do Ministério da Educação e Cultura – MEC/Brasil, disponível para consulta na internet em: E-MEC: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 dez. 2019.

Figura 2 - Mapa da Amazônia

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=mapa+amazonia+legal>

O estudo teve como campo de pesquisa nove cursos de licenciatura em EF de nove Universidades localizadas nos nove estados da Amazônia/Brasil, codificadas inicialmente pela letra U seguindo do numeral cardinal de 1 a 9 (U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8 e U9).

O critério de seleção das instituições se deu por serem universidades públicas, com cursos presenciais, por estarem localizadas em sua maioria nas suas capitais de seus estados, por serem pioneiras a oferecerem vagas e formarem professores de EF para atuar dentro do contexto escolar da Região, conforme apresentado no quadro 1:

Quadro 1 - Cursos de Licenciatura em Educação Física da Amazônia

IES	UF	INTEG.	PPC/ANO	MOD.	TURNO	SEDE/FUND.
U1	AM	4 ½ anos	2006	Licenc.	Diurno/noturno	Manaus -1970
U2	AC	4 anos	2005	Licenc.	Diurno	Rio Branco - 1990
U3	RO	4 anos	2015	Licenc.	Matutino	Porto Velho - 1983
U4	RR	4 anos	2017	Licenc.	Integral/Diurno	Boa Vista - 2006
U5	PA	4 anos	2011	Licenc.	Diurno	Belém - 2006
U6	AP	4 anos	2010	Licenc.	Diurno	Macapá - 2001
U7	TO	4 anos	2014	Licenc.	Noturno	Miracema - 2010
U8	MT	4 anos	2011	Licenc.	Diurno	Cuiabá - 1976
U9	MA	4 anos	2015	Licenc.	Diurno	São Luís – MA

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado na pesquisa documental, 2019.

Curso de Licenciatura em Educação Física (U1)

O curso pesquisado (U1) está localizado na Região Metropolitana de Manaus, cidade que possui população superior aos 2,7 milhões de habitantes (IBGE, 2019). O Estado do Amazonas é maior do país em extensão territorial, com área de 1.559.167,878 km², sendo o segundo mais populoso, o quarto maior índice de desenvolvimento humano (IDH) e o 3º maior Produto Interno Bruto (PIB) per capita entre todos os estados da Região Norte do Brasil (IBGE, 2019). Situa-se ao leste com o estado do Pará; ao sudeste com Mato Grosso; ao sul e sudoeste com Rondônia e Acre; ao norte com Roraima; além de fronteira com os países Venezuela, Colômbia e Peru ao norte, noroeste e oeste, respectivamente.

Em números absolutos, no Estado do Amazonas existem três instituições públicas de ensino superior, sendo a U1 um dos lócus desta investigação, a qual é composta por 18 unidades acadêmicas, entre institutos e faculdades e faz-se presente, também, no interior do estado, oferecendo 119 cursos de graduação e 54 de Pós-Graduação *stricto sensu* credenciados pela Capes, sendo 39 cursos de Mestrado e 15 de Doutorado (PPC, U1, 2006).

No que se refere ao curso de licenciatura em EF estudado (U1) é importante ressaltar, que foi o primeiro a formar professores de EF na Região Norte, tendo iniciado suas atividades em 1970, formando a primeira turma no ano de 1972, e desde sua criação, foi pioneiro por ter formado os primeiros profissionais de Educação Física no Norte do país, sendo “responsável, portanto, pela colocação no mercado de trabalho [...], professores, técnicos, gestores e pesquisadores” (PPC, U1, 2006). Atualmente oferece 50 vagas anuais para os cursos presenciais de licenciatura (diurno e noturno). Para o curso diurno a integralização ocorre em oito semestres, com tempo mínimo de quatro anos e no máximo sete anos. Já o curso noturno a integralização se dá em nove semestres, ou seja, 4^{1/2} (quatro anos e meio) no mínimo e 7 ^{1/2} (sete anos e meio) no máximo (PPC, U1, 2006).

Curso de Licenciatura em Educação Física (U2)

A U2 está sediada na cidade de Rio Branco, capital do Estado do Acre, localiza-se a sudoeste da Região Norte, no extremo ocidente do país, fazendo divisa com duas unidades federativas: ao norte com o estado do Amazonas; a leste com Rondônia; e faz fronteira com dois países: Bolívia a sudeste e o Peru ao sul e a oeste. De acordo

com o IBGE (2010), o Acre possui uma área de 164.123,040 km² e população de aproximadamente 733.559 habitantes.

A instituição pesquisada possui 46 cursos de graduação; 02 cursos de especialização; 09 cursos de mestrado; tendo aprovado em setembro de 2013 o 1º curso de doutorado (PLANO ESTRATÉGICO, U2, 2014). Estes cursos estão distribuídos pelos centros de *Ciências Biológicas e da Natureza; Ciências Exatas e Tecnológicas; Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas; Ciências da Saúde e do Desporto; Educação, Letras e Artes; Filosofia e Ciências Humanas e; Centro Multidisciplinar*.

O curso de Licenciatura em EF da (U2), foi criado em novembro de 1990 e reconhecido pela Portaria nº 914, de 06 de Agosto de 1997 e faz parte do Centro Ciências da Saúde e do Desporto. Atualmente funciona por seriação semestral em oito períodos, concentrando suas atividades no turno diurno (matutino), oferecendo 40 vagas anuais, com perfil de atuação profissional a docência na Educação Básica (PPC, U2, 2005).

Curso de Licenciatura em Educação Física (U3)

A U3 está localizada em Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, limita-se territorialmente com os estados de Mato Grosso a leste, Amazonas a norte, Acre a oeste e a República da Bolívia a oeste e sul. De acordo como dados do IBGE (2010) Rondônia possui 52 municípios e ocupa uma área de 237 590,547 km², equivalente ao território da Romênia e quase cinco vezes maior que a Croácia. Apesar do Estado de Rondônia ser jovem e ter sido criado em 1981, é o terceiro Estado mais rico da Região Norte, responsável por 11% do PIB, sendo o terceiro maior per capita, possui o quinto melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e população de 1.787,279 habitantes.

Do ponto de vista educacional, em 2011, Rondônia obteve no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a nota 5,4 nos anos iniciais do ensino fundamental, 4,2 nos anos finais do ensino fundamental, e 3,6 no 3º ano do ensino médio. No estado, além das inúmeras instituições de ensino superior da rede privada, existem duas instituições públicas federais, sendo a U3 uma das investigadas.

O Curso de Licenciatura em EF da U3 foi um dos primeiros cursos autorizados a funcionar, juntamente com a implatação da instituição em novembro de 1982, oferecendo inicialmente 40 vagas para ingresso da primeira turma a partir de 1983,

sendo pioneira em seu Estado e, permanecendo como a única a formar professores de EF por mais de 20 anos. Historicamente o curso de EF esteve vinculado ao Núcleo de Educação, porém em 1997, por solicitação do Conselho de Departamento passou a integrar o Núcleo de Saúde, mantendo a característica/habilitação como licenciatura. Atualmente funciona no turno matutino e oferece 45 vagas anuais (PPC, U3, 2015).

Curso de Licenciatura em Educação Física (U4)

A U4 está sediada em Boa Vista capital do Estado de Roraima, localizada na parte mais setentrional - norte do Brasil. Limita-se ao norte e noroeste com a Venezuela, a leste com a Guiana, ao sudeste com o Estado do Pará e ao sul e oeste com o Amazonas. Ocupa uma área aproximada de 224.300,506 km², sendo o décimo quarto maior estado brasileiro. Segundo estimativas do IBGE (2021) é o Estado menos populoso do país, com uma população de 652.713 habitantes. É, também, o que apresenta a menor densidade demográfica na federação, com 2,33 hab/km². Embora sua economia seja baseada principalmente no setor terciário e seu PIB seja o menor do país, registra crescimento expressivo de R\$ 14,252 bilhões e 0,15% da economia brasileira.

No campo educacional dispõe de uma rede de 585 escolas de Educação Básica, das quais 322 estaduais, 252 municipais, 10 particulares e 1 pública federal (IBGE, 2010). No que se refere ao ensino superior, entre as três instituições públicas existentes, o lócus da pesquisa foi o curso de licenciatura em EF da U4, fundado no ano de 2006, oferecendo anualmente 40 vagas. O curso funciona em período integral (diurno), com integralização mínima de 4 anos e máxima de 7 anos. O Egresso tem como campo de atuação “o exercício da docência na educação básica, atrelado a visão crítica e construtiva do ser docente numa sociedade em constante transformação” (PPC, U4, p. 10, 2017).

Curso de Licenciatura em Educação Física (U5)

A U5 está sediada em Belém-PA, capital do segundo maior Estado do país em extensão territorial, com uma área de 1.245.870,798 km², é composto por 144 municípios, possui 8,7 milhões de habitantes e caracteriza-se como o estado mais populoso da Região Norte. Faz fronteira no extremo norte com os países Suriname e Guiana, limita-se ao norte com o Estado do Amapá; a noroeste com Roraima; a oeste com o Amazonas; ao sul com Mato Grosso; a sudeste com Tocantins e a leste com

o Maranhão. Conforme dados do IBGE (2018) a densidade demográfica equivalia a 6,70 habitantes por quilômetro quadrado.

No campo educacional, dentre as diversas instituições de ensino, as mais renomadas localizam-se principalmente em Belém. Quantitativamente, no censo (IBGE, 2010) o estado possuía 246.184 pessoas com nível superior completo, um percentual de 4,06%, um dos mais baixos índices do país, superando apenas o Maranhão.

Diante desse quadro, entre as seis instituições públicas de ensino superior existentes em todo o Estado do Pará, a pesquisa teve como lócus o curso de Licenciatura em EF da U5, criado em 2006, com seriação semestral no turno diurno, oferecendo anualmente 46 vagas, tendo como perfil de atuação profissional o “exercício da docência na Educação Básica [...], e espaços não escolares (academias, clubes, centros populares, hospitais) bem como atuar nos espaços de gestão do esporte e lazer” (PPC, U5, p. 101, 2011).

Curso de Licenciatura em Educação Física (U6)

A U6 localiza-se na cidade de Macapá, capital do estado do Amapá, a nordeste da Região Norte, no Platô das Guianas. Possui uma área de 142 828,521 km², fazendo fronteira a oeste e a sul com o estado do Pará; a norte com a Guiana Francesa; a nordeste com o Oceano Atlântico; a leste pela foz do Rio Amazonas; e a noroeste com o Suriname (IBGE, 2010). Possui população de 782.295 mil habitantes, sendo o vigésimo sexto mais populoso do Brasil (IBGE, 2016). Importa salientar que a cidade de Macapá concentra sozinha quase 60% da população estadual.

Segundo dados do IBGE (2010), o IDEB amapaense é de 3,1 no ensino médio, 4,1 nos anos iniciais do ensino fundamental e 3,7 nos anos finais do ensino fundamental. Em relação ao Ensino Superior, embora existam várias faculdades da rede privada na capital, o estado conta com três instituições de ensino superior públicas, sendo a U6 uma das maiores, por possuir além da capital, campi em outros municípios como Laranjal do Jari, Oiapoque, Santana e Tartarugalzinho.

De acordo com o PPC (U6 2010), a instituição investigada é uma Universidade Pública, mantida pela União, criada pela Lei n. 7.530/1986, e instalada pelo decreto nº. 98.977, de 02 de março de 1990 (MEC/BRASIL). Possui 22 Cursos de Graduação, cinco Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* e cursos de especialização *lato sensu*.

O curso de EF estudado foi criado em 2004, e implantado efetivamente a partir de 2005 para atender as necessidades de uma demanda reprimida, tendo em vista a inexistência de curso superior nesta área de formação de professores, e também pela demografia da localização do estado do Amapá, o que dificultava o acesso aos egressos do ensino médio em cursos na área de Educação Física, sobretudo no campo da licenciatura com perfil de atuação profissional na Educação Básica. O curso pesquisado funciona na modalidade presencial, turno matutino e oferece 50 vagas anuais, com integralização mínima de oito e máxima de 14 semestres (PPC, U6, 2010).

Curso de Licenciatura em Educação Física (U7)

A U7 localiza-se na cidade de Miracema, interior do Estado do Tocantins a sudeste da Região Norte. Limita-se ao sul com o Estado de Goiás; ao oeste e sudoeste com o Mato Grosso; a oeste e noroeste com o Pará; ao norte, nordeste e leste com o Maranhão; a leste com o Piauí e a leste e sudeste com o estado da Bahia. Possui área de 277.720,520 km², mais de 1,6 milhão de habitantes, caracterizando-se como o quarto estado mais populoso da Região Norte e o vigésimo quarto mais populoso do Brasil.

De acordo com o PPC (2014), a U7 foi criada pela Lei 10.032, de 23 de outubro de 2000, tendo iniciado suas atividades somente a partir de maio de 2003. Possui sete campus universitários localizados nas regiões estratégicas do Estado, que oferecem diferentes cursos vocacionados de acordo com a necessidade local, oferecendo formação nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Humanas, Educação, Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Engenharia.

Conforme verificado em um estudo preliminar, antes da implantação do curso de licenciatura em EF na U7, foi verificada a existência de apenas três cursos de EF no Estado do Tocantins, todos vinculados à iniciativa privada e sediados nas cidades de Araguaína, Gurupi e Palmas, o que ensejou a demanda para implantação do curso de licenciatura em EF no campus de Miracema, interior do Estado de Tocantins.

O curso estudado (U7) foi criado inicialmente em 2010 para atender a demanda do PARFOR, tendo sido modificado em 2013 para um curso regular. Este novo Projeto de Curso baseou sua organização didático-pedagógica para formar licenciados em EF, com perfil profissional para atuar na Educação Básica. Funciona no turno noturno, oferecendo anualmente 50 vagas (PPC, U7, 2014).

Curso de Licenciatura em Educação Física (U8)

A U8 localiza-se na cidade de Cuiabá, capital do Estado do Mato Grosso, limita-se ao norte com os estados do Amazonas e Pará; a leste com Tocantins e Goiás; ao sul com Mato Grosso do Sul; a oeste com Rondônia e a Bolívia. Possui uma área de 903.207,050 km², população de 3.567.234 habitantes, sendo o 17º mais populoso do Brasil (IBGE, 2021).

No campo educacional, o Estado possui diversas escolas de educação básica e quatro instituições públicas ensino superior. A U8, enquanto lócus de pesquisa foi criada em 10 de dezembro de 1970, por meio da Lei nº 5.647. Além da sede em Cuiabá, possui campi em mais quatro cidades: Barra do Garças, Pontal do Araguaia, Sinop e Várzea Grande. As atividades de ensino, pesquisa e extensão estão concentradas em 113 cursos de graduação, incluídas as habilitações, e 60 de especialização, sustentados em núcleos de investigação e extensão, onde mais de 21 mil estudantes realizam seus estudos.

No que se refere ao curso de Licenciatura em Educação Física (U8), conforme se pode extrair do PPC (U8, 2011), o curso foi criado em dezembro de 1976 pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, pela portaria nº GR1068/76, tendo sido reconhecido em 9 de setembro de 1980 pela Portaria nº 478 (MEC). A primeira turma formou-se no final do ano de 1979 e até o ano de 2001, era o único do Estado a atender a demanda, o que motivou a criação de algumas turmas especiais em cidades do interior como Água Boa, Alta Floresta, Barra do Garças, Primavera do Leste, São José dos Quatro Marcos, Sinop e Tangará da Serra. Além do curso de graduação, a Faculdade de EF (U8), possui especialização e pós-graduação *stricto sensu* - mestrado em EF.

Com base no PPC, o curso de licenciatura EF da U8 possui de 367 alunos matriculados, o que demonstra grande demanda na área de formação, uma vez que apresenta uma “média de 10 candidatos por vaga, tendo formado até o segundo semestre de 2010 aproximadamente 1600 professores que atuam em diferentes áreas e regiões do País” (PPC, U8, p. 5, 2011). A instituição oferece anualmente 50 vagas, funciona no turno matutino, por seriação semestral, com integralização mínima de 8 semestres (4 anos) e máxima de 14 semestres (7 anos).

Curso de Licenciatura em Educação Física (U9)

E por último, a U9 sediada na cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão, localiza-se entre as regiões Norte e Nordeste do Brasil, sendo o segundo

maior litoral do país, resultando em uma grande diversidade de ecossistemas, possuindo 640 quilômetros de extensão de praias tropicais, floresta amazônica, diversas variedades de cerrados, mangues, delta em mar aberto e o único deserto do mundo com milhares de lagoas de águas cristalinas. Limita-se ao leste com o estado do Piauí; ao sul e sudoeste com o Tocantins; a oeste com o Pará; e ao norte com o Oceano Atlântico. Possui uma área de aproximadamente 331.937,450 km², compreendida por 217 municípios, com população de 7.153.262 habitantes, assume a posição de 11º estado mais populoso do país.

Economicamente as principais atividades gravitam em torno do setor industrial do alumínio, celulose, alimentícia, madeireira; os serviços; o extrativismo vegetal do babaçu; a agricultura de soja, mandioca, arroz, milho; e a pecuária. Possui um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, com 0,687 pontos.

A respeito do ensino superior público, no Estado do Maranhão existem quatro instituições, sendo duas federais e duas estaduais. A U9, lócus deste estudo, teve sua origem na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953, instituída pelo governo federal pela Lei n.º 5.152, de 21/10/66 (alterada pelo Decreto Lei n.º 921, de 10/10/69 e pela Lei n.º 5.928, de 29/10/73), tendo como finalidade implantar progressivamente o ensino superior público no Maranhão (PPC, U9, 2015). Desde então tem contribuído, de forma significativa, para o desenvolvimento do Estado, formando profissionais nas diferentes áreas de conhecimento em nível de graduação e pós-graduação.

O curso de licenciatura em EF da U9 foi criado em 1977, pela Resolução nº 57/77-CONSUN, conferindo inicialmente ao egresso o título de licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos autorizado pelo MEC. A primeira turma iniciou as atividades no ano de 1978. Atualmente, são ofertadas 80 vagas anuais em duas entradas, sendo 40 a cada semestre, funciona diuturnamente, com concentração no turno matutino. A integralização curricular ocorre no período mínimo de quatro anos a seis anos no máximo (PPC, U9, 2015).

Técnicas de pesquisa

Em decorrência da viabilidade técnica e material, optou-se utilizar na segunda etapa do estudo as técnicas: *a) análise documental e b) questionário semiestruturado* (HILL; HILL, 2009; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

a) Fonte documental

As fontes documentais são fontes primárias que se constituem de dados não codificados, organizados e elaborados para os estudos científicos, como: arquivos de instituições, organizações e órgãos públicos e privados; documentos pessoais; material elaborado para divulgação, como cartazes, folders, arquivos etc.; documentos jurídicos, leis, sentenças, processos, certidões etc.; plantas, desenhos, fotografias, gravações, estatísticas e outros dessa natureza (MATTOS; JÚNIOR; BLECHER, 2008).

Segundo Gil (2017), documento é qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação, pode ser de papel ou eletrônico, haja vista a evolução da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), disponíveis nas páginas web de órgãos públicos e privados, e-mail etc. São fontes que se valem de documentos oriundos e elaborados com fins abragentes e diversificados, apresentando algumas vantagens, entre elas, o fato de que são uma fonte não-reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste estudo, a fonte documental tomou como referência: *a) Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Educação Física (PPC); b) Regulamento/regimento, ementas, planos e/ou projetos de ensino.*

b) Questionário

Optou-se por utilizar o questionário enquanto técnica de pesquisa para possibilitar verificar com "exatidão o que se deseja", uma vez que "o informante responde por escrito" questões semiestruturadas e relacionadas com o tema estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Pode ser aplicado em amostras onde a entrevista pode não conseguir atingir de forma considerável em sua totalidade o que se deseja, apresenta ainda algumas vantagens em relação a outras fontes (HILL; HILL, 2009).

Outra vantagem, segundo Mattos, Júnior, e Blecher (2008), o questionário possibilita levantar informações de um grande número de participantes em pouco tempo, a custos reduzidos, abrangendo uma extensa área geográfica, oportuniza ainda o envio do instrumento pelo correio, fax e/ou e-mail. Além disso pode evitar a influência do pesquisador e o anonimato de quem responde, pois favorece maior liberdade ao respondente.

Participantes do estudo

De um quantitativo de 52 convidados, aceitaram participar desta etapa da pesquisa 36 professores orientadores de estágio que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, havendo representação de 69% dos docentes das nove instituições investigadas. O critério de inclusão dos participantes foi que fossem vinculados às instituições pesquisadas e estivessem atuando no estágio no momento do estudo empírico.

Para resguardar a confidencialidade das informações e o anonimato, os participantes foram codificados pela sigla (PO), seguidos do numeral cardinal referente ao quantitativo de informantes e do código da instituição a que pertence. Entre os 36 participantes, seis também atuavam como coordenadores de estágios (CE/PO) e foram codificados, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 - Codificação dos participantes

IES	Coord. Estágio	Professor Orientador	S/Total
U1	CE/PO1, U1	PO2, U1; PO3, U1; PO4, U1 e PO5, U1	5
U2	CE/PO1, U2	PO2, U2; PO3, U2; PO4, U2; PO5, U2 e PO6, U2	7
U3	CE/PO1, U3	PO2, U3; PO3, U3; PO4, U3 e PO5, U3;	5
U4	-----	PO1, U4 e PO2, U4;	2
U5	-----	PO1, U5; PO2, U5 e PO3, U5	3
U6	CE/PO1, U6	PO2, U6; PO3, U6 e PO4, U6	3
U7	-----	PO1, U7; PO2, U7; PO3, U7 e PO4, U7	4
U8	CE/PO1, U8	PO2, U8; PO3, U8; PO4, U8 e PO5, U8	5
U9	CE/PO1, U9	PO2, U9	2
Total →			36

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre os 36 participantes, 16 são do sexo masculino e 20 do sexo feminino. Em relação ao tempo de docência dos pesquisados como orientadores no ECS verificou-se que 11% atuavam a menos de um ano; 14% de 1 a 2 anos, 14% de 3 a 5 anos, 19% de 6 a 9 anos, 28% há mais de 10 anos e 14% não informaram. Desse

quantitativo, a maioria (53%) já orientou em todos os estágios, 20% somente na Educação Infantil, 8% no Ensino Fundamental (anos iniciais), 11% no Ensino Fundamental (anos finais), 3% no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Procedimentos Metodológicos

Inicialmente, foi encaminhado um documento para as nove instituições (U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8 e U9) solicitando aos gestores, coordenadores e professores orientadores de estágios supervisão e autorização e anuência para a realização e participação na pesquisa, bem como o acesso ao contato de telefone e e-mail institucional dos docentes que atuavam como orientadores de estágio para que fosse possível o contato direto e envio do questionário a cada participante da pesquisa.

O acesso aos documentos se deu pela busca *online* nas páginas *web* dos cursos e/ou foram disponibilizados via e-mail pelos coordenadores ou chefes de departamentos dos cursos estudados. Após a recolha dos Projetos Pedagógicos de Curso, estes foram codificados pela sigla (PPC), combinados com a letra U, com inserção do numeral correspondentes a instituição e o ano do documento, a exemplo: (PPC, U1, 2006).

Nesta etapa, considerando a distância territorial entre os Estados que compõem a Amazônia brasileira, *lôcus* desta investigação, bem como pelo alto custo para o deslocamento do pesquisador, para dar celeridade à coleta de dados e tornar viável a obtenção dos dados por meio dessa técnica de pesquisa, o questionário semiestruturado foi elaborado pela ferramenta *online google forms* e validado em duas fases. Na primeira, realizou-se uma consulta a três professores doutores que atestaram a adequação do conteúdo em relação aos objetivos do estudo e ao quadro conceitual utilizado (PIMENTA; LIMA, 2012; CYRINO, 2016; TARDIF, 2013b, GAUTHIER *et al.*, 1998). Na fase seguinte, realizou-se a validação com aplicação do questionário piloto a quatro PO de estágio semelhantes aos participantes desta pesquisa. Buscou-se, nesta etapa, confirmar se as questões estavam compreensíveis, se respondiam aos objetivos propostos ou se precisariam de adequações. O instrumento final foi composto por 14 questões fechadas e abertas distribuídas em três eixos: i) Caracterização dos participantes; ii) Estruturação e organização do ECS; iii) Concepções de formação docente e de ECS. Em seu conjunto, os eixos

contribuíram com o processo de identificar elementos caracterizadores das idades do ensino no processo de profissionalização do professor de EF no contexto da Amazônia. O questionário foi disponibilizado e respondido até o final de maio de 2019.

Importa salientar que os questionários foram disponibilizados *online pelo formulário google forms*, por meio dos e-mail institucionais dos 52 PO convidados, tendo obtido resposta de 36 participantes e representantes das nove universidades pesquisadas, ou seja, 69% do total enviado.

2.2.2.1 Procedimento de análise da segunda etapa

Os dados documentais e dos questionários semiestruturados após recolhidos foram organizados, separados e exportados para o *software SCR NVivo 12 plus*, sendo que a estratégia de análise foi a triangulação interativa dos dados (CRESWELL, 2007; AZEVEDO *et al.*, 2013). Foi efetuada uma análise temática à luz de procedimentos dedutivos e indutivos (QUEIRÓS; GRAÇA, 2013; BENITES, 2016), tendo por base as categorias análíticas sensibilizantes edificadas pelo quadro teórico-conceitual ancorado nos estudos de Pimenta e Lima (2012); Cyrino (2016); Zabalza (2014); Tardif (2013b); Gauthier *et al.* (1998).

Na primeira fase de análise, procedeu-se a uma codificação aberta, linha por linha, para identificar as ideias mais importantes. De seguida procedeu-se a uma revisão, refinamento e reorganização focada e seletiva, em articulação com a redação de memorandos analíticos para refletir e fundamentar as decisões tomadas e as possibilidades explicativas, estabelecendo um diálogo permanente e interativo entre teoria, quadro analítico e de dados (PATTON, 2002). Este processo de comparação constante e de interação de três fluxos concorrentes de condensação de dados, representação de dados, extração e confirmação de conclusões foi mantido até à sua saturação (MILES *et al.*, 2014). Desta análise resultaram os seguintes temas, conforme apresentado no quadro 3:

Quadro 3 - Temas do Estudo

TEMAS	SUBTEMAS EMERGENTES
1. Organização do ECS	-----
2. Concepções de ECS	• Espaço de vivência • Aplicação de conhecimentos • Articulação entre teoria e prática • Pesquisa, intervenção e regência • Inserção/transição profissional • Espaço de reflexão e construção da identidade
3. Idades do Ensino	• Vocação • Ofício • Profissão

Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro tema “Organização do ECS” se constituiu pela configuração organizacional dos ECS, tendo por base uma análise descritiva dos documentos oficiais (PPC) dos cursos das nove instituições investigadas em relação à distribuição das disciplinas por semestre nos seguimentos da Educação Básica; aos campos de estágio e sua interface com o perfil profissional do egresso; às fases/atividades desenvolvidas em campo; às configurações dos núcleos de estágios – NE, relativamente aos professores orientadores (PO) que atuam nos estágios; e, por último, sobre os dispositivos/instrumentais utilizados (Quadro 3). No segundo tema “Concepções de ECS”, apresentam-se as concepções formativas de estágio que brotaram da compreensão dos professores formadores, dando origem a seis subtemas a posteriori: *a) espaço de vivência; b) aplicação de conhecimentos; c) articulação entre teoria e prática; d) pesquisa, intervenção e regência; e) inserção/transição profissional e f) espaço de reflexão e construção da identidade*. O terceiro e último tema “Idades do Ensino” constituiu-se pelas características apontadas pelos PO como importantes para se tornar professor e atuar na EF, na qual buscou identificar as idades do ensino presentes nas concepções formativas de ECS, enquanto lugar de aprendizagem prática do ofício docente (GAUTHIER *et al.*, 1998), emergindo destas, características, originando os subtemas ligados às três idades do ensino: vocação, ofício e profissão (TARDIF, 2013b).

A partir dos resultados, identificou-se entre as nove instituições pesquisadas, três (U1, U3 e U8) que apresentavam características organizacionais e nuances de concepções formativas tanto da idade do ofício como da idade da profissão,

apontando para a etapa seguinte a necessidade de imersão no processo de aprendizagem da prática profissional tanto nas aulas/orientações na universidade quanto nas práticas de ensino nas escolas-campo.

2.2.3 Terceira Etapa: Imersão nas práticas de ensino

Esta etapa ocorreu entre os meses de julho a novembro de 2019 em diferentes momentos de realização do ECS nas instituições pesquisadas. Teve como foco identificar e caracterizar os elementos constitutivos da cultura profissional no estágio curricular supervisionado na Amazônia, visando contribuir para uma pedagogia da formação de professores de Educação Física.

Lócus da pesquisa

Conforme ilustrado anteriormente na figura 1, a terceira etapa da pesquisa teve como *lócus* três universidades públicas denominadas doravante pelas letras A, B e C¹³. A escolha destas instituições ocorreu por meio de um estudo preliminar decorrente da segunda etapa que cartografou o ECS em nove cursos de licenciatura em EF de nove universidades públicas localizadas na Amazônia brasileira, no qual foram identificadas três instituições que traziam subjacentes em suas concepções formativas características pautadas na fronteira entre a idade do ofício e a idade da profissão (TARDIF, 2013; GAUTHIER *et al.*, 1998). Entre as características encontradas, destacam-se: formas organizacionais do ECS; b) quantitativo de seis a nove docentes que orientam pequenos núcleos de estágio; e c) formas peculiares de supervisão e acompanhamento dos estagiários, entre outras. Essa seleção levou em consideração também o fato destas universidades serem públicas, terem sido pioneiras no oferecimento de vagas e formarem professores de EF para atuarem nas redes de ensino como docentes na Educação Básica de seus estados por mais de 35 anos.

Participantes (terceira etapa)

Participaram da terceira etapa da pesquisa os coordenadores e professores

¹³ Instituições já caracterizadas na segunda etapa. Instituição A (U1); Instituição B (U3) e; Instituição C (U8), conforme ilustrado na figura 1.

orientadores/supervisores das universidades; professores colaboradores das escolas-campo e os estagiários. Em decorrência da implantação de um convênio/parceria institucional no ECS na instituição B, foram inseridos também como participantes o reitor e os gestores municipal e estadual de educação, conforme codificação apresentada no Quadro 4:

Quadro 4 - Codificação e quantitativo de participantes

Nº	PARTICIPANTES	CÓD.	INSTITUIÇÕES		
			A	B	C
1	Coordenador/Professor Orientador de Estágio	CE/PO	1	1	1
2	Professor Orientador de Estágio	PO	3	2	6
3	Professor Supervisor da Universidade	PSU	--	4	--
4	Professor Supervisor/Colaborador das Escolas	PC	6	5	4
5	Estagiários	EE	5	5	7
6	Reitor	RE	--	1	--
7	Secretária Municipal de Educação – SME	SME	--	1	--
8	Coordenadora Regional de Educação – SEE	CRE	--	1	--
Sub Total →			14	20	18
Total Geral →			52		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 52 participantes desta terceira etapa, 29 são mulheres e 23 homens, os quais foram codificados pelas respectivas siglas (Quadro 5), seguidas do número ordinal e da letra da instituição a que pertence (A, B ou C). O critério de seleção para os participantes foram:

- Para os coordenadores de estágio (CE/PO1, A; CE/PO1, B; CE/PO1, C), professores orientadores (PO) e professores supervisores da universidade (PSU), o critério foi que estivessem atuando no estágio no momento do estudo;
- Para os professores colaboradores/supervisores das escolas (PC), o critério foi que estivessem recebendo estagiários em suas escolas durante a pesquisa;
- Para os estagiários (EE), critério foi que tivessem cursado pelos menos um

dos estágios;

- Para gestores participantes da instituição B (RE, SME; CRE), foram inseridos excepcionalmente pelo fato de estarem implantando uma parceria no ECS no momento da investigação.

Após a explanação dos objetivos, procedimentos e as características da pesquisa, os convidados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceitaram participar da pesquisa.

Técnicas e procedimentos de recolha

Considerando a viabilidade técnica e as condições materiais para a realização da pesquisa a recolha dos dados ocorreu no segundo semestre de 2019, em diferentes momentos do ECS nas três instituições pesquisadas (A, B e C).

Inicialmente, foi enviado um ofício para os e-mails dos coordenadores de estágio e professores orientadores para organizar as datas para a imersão de quatro semanas nas três instituições investigadas. Após as confirmações das datas foi estabelecido um cronograma para a realização do estudo.

Importa ressaltar que a pesquisa de campo pautou-se nos objetivos pretendidos, respeitando as particularidades encontradas num período de quatro semanas letivas em cada localidade. Na instituição A a pesquisa se deu no período de 29 de julho a 23 de agosto de 2019. Na universidade B entre os dias 26 de agosto a 20 de setembro de 2019. Na C, de 7 de outubro a 1 de novembro de 2019. As técnicas utilizadas foram: a) *fonte documental*; b) *observação*; c) *grupos focais* e; d) *entrevistas semiestruturadas*.

a) Fonte documental

Nesta terceira etapa da pesquisa optou-se utilizar a fonte documental por se caracterizar como “declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; [...] que comprova, elucida, prova ou registre um fato ou acontecimento” (BUENO, 2018, p. 266). Os documentos podem ser de natureza física ou digital (GIL, 2017). Trata-se de uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRE, 1986), servindo também como registro e “fonte de informação sobre o comportamento

humano” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Nessa direção Flick (2009) chama a atenção sobre a importância e cuidado ao utilizar as fontes documentais nas pesquisas qualitativas, pois estas devem levar em consideração o contexto, a forma de utilização e a função destes documentos no que se refere ao fenômeno estudado.

Neste sentido, importa salientar que a fonte documental foi disponibilizada pelos coordenadores de estágio (CE) das três instituições e tomou como referência: *i) o projeto político pedagógico dos cursos (PPC) de EF e ii) os dispositivos utilizados nas práticas de ensino do ECS das instituições estudadas (fichas, formulários, instrumentais, etc.)*, nos quais buscou-se verificar as funções e concepções formativas dos participantes acerca de cada documento, sobretudo as formas de utilização destes nas práticas de ensino no ECS.

b) Observação

Considerando o tempo de permanência de quatro semanas em campo e as particularidades organizacionais dos ECS no momento do estudo empírico nas três instituições, utilizou-se a observação por se caracterizar como uma técnica de coleta de dados para conseguir elementos e “empregar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, pois esta não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 76), cabendo ao pesquisador “identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (VIANNA, 2007, p. 12).

Dentre as modalidades de observação como técnica de investigação, nesta terceira etapa da pesquisa optou-se pela observação não participante, exploratória, semiestruturada e aberta, uma vez que pode ser realizada em ambientes internos, como instituições educativas de modo geral, escolas, sala de aulas, reuniões pedagógicas e em locais de trabalhos diversos (VIANNA, 2007). Para o autor, essa combinação pode possibilitar “resultados mais bem estruturados do que quando efetivada em um ambiente natural externo. Além de propiciar resultados mais precisos, ainda favorece o aprimoramento das observações semiestruturadas” (VIANNA, 2007, p. 27).

A observação foi norteada por um roteiro prévio elaborado em consonância como os objetivos da pesquisa, buscando “identificar e descrever diversos tipos de interações” (VIANNA, 2007, p. 12), bem como complementar a produção dos dados e

“empregar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 76) no que se refere aos aspectos organizacionais do ECS e às formas de práticas de ensino observadas tanto nas aulas/orientações nas universidades como nas escolas-campo.

Desse modo, tendo em vista as particularidades verificadas na organização do estágio nas três instituições pesquisadas, no momento do estudo empírico, a observação se deu da seguinte forma:

Na instituição A, tendo vista que as 400 horas de ECS ocorrem totalmente no último semestre, após os acadêmicos terem concluído todas as disciplinas do currículo. Considerando a forma como o estágio acontecia nesta instituição, verificou-se que não haveria possibilidade material (financeira) para observar a próxima turma e/ou retornar à Manaus no final do semestre/2019 para a realização dos grupos focais com os participantes. Por esse motivo, em reunião com o CE e os PO, optou-se por realizar o estudo como os estagiários que tinham finalizado os estágios naquela semana, inviabilizando a observação das práticas de ensino nas escolas-campo.

Na instituição B, foi possível observar um total de 20 horas, sendo duas aulas de orientação de estágio na universidade (8 horas); uma reunião pedagógica entre os nove docentes (PSU) do ECS (4 horas); a preparação e a realização dos dois eventos de lançamento de uma parceria institucional no ECS entre a universidade, secretarias municipal e estadual de educação e escolas para a recepção e acolhimento formal dos estagiários, com a presença dos gestores (RE, SME, CRE) e dos estagiários (8 horas).

Já na universidade C, foi possível observar 24 horas de práticas de ensino de três núcleos de estágio (ES-II; ES-III e ES-IV). No ES-II (1º ao 5º), houve a observação de dois encontros de regência na escola com rodas de conversas (4h). No ES-III (6º ano 9º ano), foram dois encontros/aulas (orientação) na universidade com a PO3 e mais dois encontros na primeira fase do estágio na escola (8h). Já no ES-IV (Ensino Médio/EJA) observou-se, durante duas semanas, dois encontros de observação e duas regências compartilhadas com rodas de conversas (12h).

As observações das práticas de ensino foram registradas num caderno de campo e posteriormente transcritas.

c) Grupo Focal

Considerando que o grupo focal (GF) enquanto técnica de pesquisa deve estar

integrado ao corpo geral do estudo e aos seus objetivos. Busca extrair do grupo de discussão o que a primeira vista não seria possível em outras técnicas de coleta de dados, como: conceitos, sentimento, atitudes, crenças, experiências e reações (GATTI, 2005).

Segundo Gatti (2005), ao elegê-lo como técnica, o pesquisador precisa ter uma postura criteriosa e coerente para com o objeto do estudo, pois enquanto mediador do grupo focal deve criar condições para que o participante “situe, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente” (GATTI, 2005, p. 9).

Assim, a utilização do GF nesta terceira etapa da pesquisa baseou-se em procedimentos metodológicos de Gatti (2010) e Gondim (2003), que consideram as características homogêneas dos participantes como importantes para o processo de organização e discussão nos grupos. Desse modo, os GF assumiram a seguinte configuração nas três instituições pesquisadas¹⁴: GF1 (A, B, C) - composto pelos coordenadores e professores orientadores/supervisores de estágio; o GF2 (A, B) – compostos pelos professores supervisores/colaboradores das escolas; e por último, o GF3 (A, B, C) - constituído pelos estagiários cursistas.

O critério de seleção dos participantes nos GF levou em consideração: Para o GF1 participaram os coordenadores e professores orientadores que estivessem atuando no estágio; para GF2, o critério é que os professores supervisores/colaboradores estivessem recebendo estagiários; GF3, o critério foi que os estagiários já tivessem cursado pelo menos um dos estágios.

As sessões de GF foram agendadas, organizadas antecipadamente e mediadas pelo pesquisador, com o auxílio de dois auxiliares treinados para exercer a função de anotador/relator e operador de recurso audio-visual. Os locais de realização dos GF foram reservados nas dependências das instituições investigadas. Os recursos utilizados para o registro das informações foram uma câmera de vídeo e um gravador digital, ambos com alta qualidade de imagem e som, os quais foram previamente autorizados pelos participantes.

Os GF seguiram um planejamento prévio e ocorreram no tempo médio de 90 a 120 minutos no máximo. As sessões iniciavam com apresentação pessoal do pesquisador/mediador, dos auxiliares e dos participantes. Na sequência, todos eram

¹⁴ O quantitativo de participantes dos GF (1, 2 e 3) das três instituições estão explicitados no quadro 5.

esclarecidos acerca dos objetivos do estudo, sobre a técnica e os procedimentos adotados no GF, bem como em relação à participação dos auxiliares. As discussões e interlocuções entre os participantes foram norteadas por um roteiro prévio a partir de três temas principais: a) organização do estágio na universidade e na escola-campo; b) A relação universidade-escola e dos agentes envolvidos no estágio; c) as práticas de ensino no ECS. Em cada temática, havendo necessidade de desdobramentos abria-se espaço para discutir coletivamente. Ao final, os participantes eram convidados a registrar suas considerações sobre a temática e sobre a experiência vivenciada no GF.

Após a realização de cada GF, as gravações eram transcritas cuidadosamente e posteriormente enviadas aos participantes para a confirmação dos registros.

d) Entrevista

E por último, nesta terceira etapa utilizou-se a entrevista semiestruturada com aqueles participantes que não tiveram disponibilidade para se reunir na data marcada e/ou não se sentiram confortáveis em participar dos GF. A entrevista semiestruturada ocorreu por meio de um roteiro de 10 questões norteadas pelos objetivos da pesquisa.

Segundo Lüdke e Andre (1986), as entrevistas funcionam como um esquema flexível que permite ao entrevistador realizar possíveis adaptações, caso sejam necessárias, e pode minimizar as dificuldades que alguns participantes possuem em redigir as respostas, permitindo assim expressarem claramente suas opiniões ou percepções sobre o objeto de estudo (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007).

Na instituição (A) foram entrevistadas duas professoras supervisoras/colaboradoras que não puderam participar do GF2 (PC5 e PC6).

Na universidade B, diferente das outras instituições, além do coordenador de estágio (CE/PO1-B) e da (PO2-B) que não puderam participar do GF, foi necessário e oportuno inserir como participantes o Reitor (RE, B), a Secretária Adjunta de Educação (SME, B), a Coordenadora Regional de Educação (CRE, B). Isso ocorreu porque no momento da pesquisa de campo estava ocorrendo um processo de implantação de uma parceria institucional entre universidade, secretarias de educação e escolas para promover a recepção, acolhimento e supervisão dos estagiários.

Já na instituição C, tendo em vista a incompatibilidade de horários e impossibilidade de participarem dos GF, foram entrevistados dois professores

orientadores de estágio (PO5 e PO6) e também os quatro professores colaboradores das escolas-campo (PC1, PC2, PC3 e PC4).

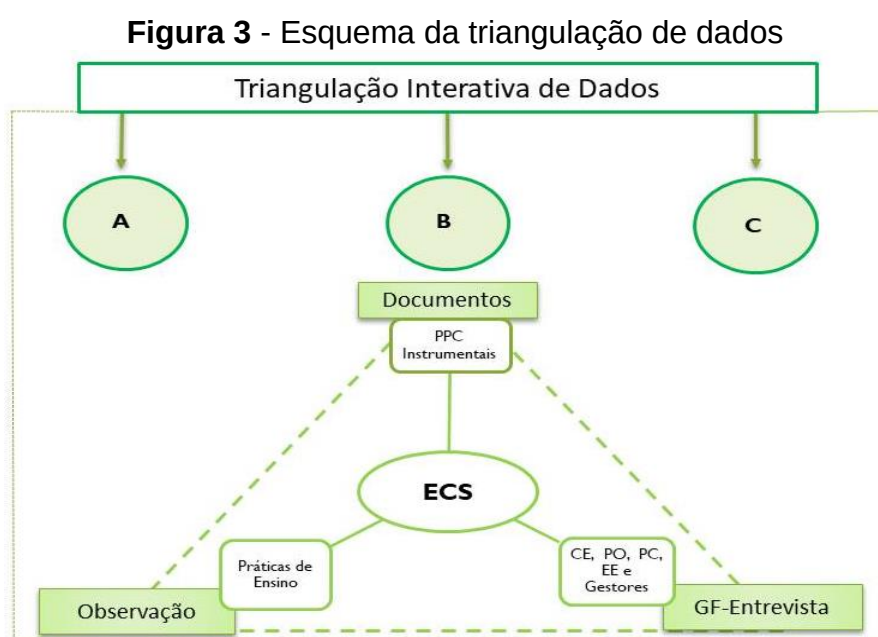
Os registros das entrevistas e das informações ocorreram por um gravador portátil de áudio de alta qualidade, posteriormente transcritas e confirmadas pelos participantes.

2.2.3.1 Procedimentos de análise na terceira etapa

Após a recolha dos dados documentais, dos grupos focais, das entrevistas e das observações exploratórias, as informações foram organizadas, separadas e exportadas para o *software* de análise qualitativa (*SCR NVivo - versão release 1.5.1, 2020*). A estratégia de análise utilizada foi a triangulação interativa dos dados (CRESWELL, 2007; AZEVEDO *et al.*, 2013), que permite ao pesquisador:

lançar mão de três ou mais técnicas com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, o grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros. [...], tem-se o emprego da *Triangulação para análise* das informações coletadas. Nesse sentido, a técnica prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo (MARCONDES; BRISOLOA, 2014, p. 203).

Nessa esteira, apresenta-se a seguir a Figura 3, para ilustrar esquematicamente a triangulação interativa de dados.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise temática se deu à luz de procedimentos indutivos (QUEIRÓZ; GRAÇA, 2013), iniciados por uma codificação aberta por meio de uma leitura cuidadosa linha por linha, para identificar as ideias principais. Em seguida, realizou-se uma revisão para o refinamento, reorganização focada e seletiva, visando articular a redação de memorandos analíticos para refletir e fundamentar as deliberações adotadas e as possibilidades explicativas no sentido de estabelecer um diálogo constante e integrado com o quadro teórico-conceitual, quadro analítico e os dados produzidos (PATTON, 2002). Nesse contínuo processo comparativo e interativo de três fluxos recorrentes de condensação de dados, extração de dados e confirmação de conclusões, foi mantida até a saturação total (MILES *et al.*, 2014). Desta análise resultaram cinco temas, sendo que os temas 4 e 5 emergiram das unidades de registro subtemas *a posteriori*, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 - Temas e categorias da análise de dados

TEMAS	SUBTEMAS
1. Estrutura e dinâmicas organizacionais	-----
2. Acolhimento, acompanhamento e papéis formativos	-----
3. Dispositivos utilizados	-----
4. Práticas de ensino	• Burocráticas e pedagógicas • Prática como interação • Reflexão sobre o cotidiano da profissão
5. Relação Universidade-escola	• Distanciamento entre formação e atuação • Construindo parceria

Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro tema apresenta a estrutura e as dinâmicas organizacionais dos ECS nas três instituições pesquisadas, a partir do instituído (prescrito) nos documentos norteadores (PPC) e instituinte, percebido nas falas dos atores envolvidos nas práticas de ensino (CE, PO, PSU, PC e EE), permitindo extrair indicativos de elementos estruturantes da configuração do estágio na formação inicial de professores de EF. O segundo tema retrata o processo de acolhimento, acompanhamento e os papéis exercidos pelos agentes formativos no ECS nas escolas-campo, extraídos das vozes dos participantes. O terceiro tema se configura pelas concepções de práticas de ensino das três universidades investigadas, nas quais estão presentes também as peculiaridades locais e as diferenças organizacionais nos estágios. Nesse eixo

emergiram três subtemas que denotam a compreensão das práticas de ensino nas instituições pesquisadas, com ênfases distintas: *a) burocráticas e pedagógicas; b) prática como interação e; c) reflexão do cotidiano da profissão*. O quarto tema sobressaiu da análise dos documentos e da observação da utilização dos instrumentos, fichas, formulários utilizados como dispositivos nos ECS durante as práticas de ensino nas realidades pesquisadas. O quinto e último tema compõe-se da compreensão da relação estabelecida entre a universidade e a escola nos processos formativos nas práticas de ensino no ECS nos cursos de licenciatura em EF das instituições A, B e C, os quais emergiram as unidades de registros das falas dos participantes que deram origem a dois subtemas principais: *a) Distanciamento entre formação e atuação e b) Construindo parcerias*.

2.3 AS ETAPAS DA PESQUISA E O FORMATO DO RELATÓRIO DE TESE

De cada etapa da pesquisa resultaram artigos que compõem esta tese no modelo escandinavo, conforme ilustrado no Quadro 6:

Quadro 6 - Artigos decorrentes de cada etapa da pesquisa

Seção 2 – Estudos teóricos		
1ª Etapa	A docência como profissão: processos de profissionalização do ensino no Brasil	Artigo submetido à revista internacional Paradigma – <i>Revista del Centro de Investigaciones Educativas</i> .
	O estágio supervisionado em educação física no Brasil: uma <i>scoping review</i> de teses e dissertações	Artigo publicado na revista Movimento. Link de acesso: https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11206
Seção 3 – Estudos Empíricos		
2ª Etapa	Cartografia do estágio supervisionado na formação de professores de educação física na amazônia	Após as considerações da banca examinadora de defesa de doutorado, será ajustado e submetido para publicação.
3ª Etapa	O estágio supervisionado em educação física na Amazônia: por uma pedagogia da formação profissional de professores	Após as considerações da banca examinadora de defesa de doutorado, será ajustado e submetido para publicação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

REFERÊNCIAS

AMARAL DA CUNHA, M.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, n.7, v.2, p. 41-51, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.47863/JMBB7646>. Disponível em:

http://www.ipg.pt/scpd/files/JSPR_SE_7_2_2020.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

AZEVEDO, C. E. F. *et al.* **A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo**. 2013. Disponível em:

http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq.2013/2013_EnEPQ5.pdf.

Acesso em: 20 maio 2017.

BENITES, L. C; NACIMENTO, J. V do; MILISTETD, M; FARIAS, G. O. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 35-50, jan./mar. de 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/53390>, Acesso em:

20 de Jan./2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad.

Maria João Alvarez e Telmo Mourinho Baptista, Rev. Antônio Branco Vasco. Porto Editora, Portugal, 1994.

CARVALHO FILHO, J. J. de; BATISTA, P.; SOUZA NETO, S. de. O estágio supervisionado em educação física no Brasil: uma scoping review de teses e dissertações. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 27, p. e27055, jan./dez. 2021. DOI:

<https://doi.org/10.22456/1982-8918.112069>. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/112069>. Acesso em: 13 out. 2021.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. (Trad.) Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa-social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

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

- LAMBERT, V.; LAMBERT, C. Editorial: Qualitative descriptive research: An acceptable design. **Pacific Rim International Journal of Nursing Research**, v. 16, n. 4, p. 255-758. 2012.
- JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O; L.SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51/2021.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 1986.
- MARCON, D. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física**. 2011. 573 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2011.
- MARCONDES, N. A. V.; BRISOLOA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas, **Revista UNIVAP**, São José do Campos-SP, v. 20, n. 35, jul./2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228>. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 21 dez. 2019.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed., 4. Reimp. São Paulo: Atlas, 2011.
- MATTOS, M. G.; JÚNIOR, A. J. R.; BLECHER, S. **Metodologia da pesquisa em educação física: Construindo sua monografia, artigos e projetos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.
- MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S. **Pesquisa qualitativa em Educação Física: Alternativas metodológicas**. Sulina Editora: Porto Alegre, RS, 4. ed. 167p. 2017.
- QUEIRÓS, P.; GRAÇA, A. 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, v. 2, p. 115-149. 2013.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, jun. 2013b. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 28 ago. 2018.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo:Atlas, 2011.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. 108p.
- YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. (trad.) Diceu Silva e Daniel Bueno. 1. ed. São Paulo: Penso, 336p. 2016.

SEÇÃO 2

Estudos Teóricos

ESTUDO TEÓRICO 1

**Artigo submetido à revista Paradigma – Revista del Centro de Investigaciones
Educativas Paradigma, no dia 16 de agosto de 2021**

A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

TEACHING AS A PROFESSION: PROCESSES OF TEACHING PROFESSIONALIZATION IN BRAZIL

LA ENSEÑANZA COMO PROFESIÓN: PROCESOS DE PROFESIONALIZACIÓN EN BRASIL

Resumo

Este estudo teórico-conceitual analisa o processo de profissionalização docente, tendo por base as idades do ensino, tem como propósito contribuir para a reflexão em torno da edificação da docência como profissão e para o campo da formação de professores no contexto brasileiro. O diálogo entre os aportes da sociologia das profissões e o movimento pela profissionalização do ensino foram a base desta reflexão, materializada na exploração dos elementos conceituais da profissão, nas idades do ensino e nos desafios do processo de profissionalização docente. As análises apontam para um cenário de mudanças sociais e profissionais que impactaram em avanços e descontinuidades para a profissionalização, para a coexistência de diferentes idades do ensino, bem como para questionamentos em relação ao lugar que o professor ocupa no campo social. Fica visível que o presente exige um esforço coletivo na construção de um espaço comum entre a formação e a profissão, na procura da construção de uma identidade profissional própria.

Palavras-chave: Professores. Idades do Ensino. Ofício. Profissionalização.

Abstract

This theoretical-conceptual study analyses the teacher professionalization process, based on the ages of teaching, aims to contribute to the reflection around the construction of teaching as a profession and to the field of teacher education in the Brazilian context. The dialogue between the sociology of the professions and the movement for the teaching professionalization contributions were the basis of this reflection, materialized in the study of the conceptual elements of the profession, in the ages of teaching and in the challenges of the teaching professionalization process. The analyses point out to a scenario of social and professional changes that impacted

advances and discontinuities for professionalization, for the coexistence of different education ages, as well as for questions regarding the place that the teacher occupies in the social field. It is clear that the present requires a collective effort to build a common space between training and the profession, in the search for the construction of its own professional identity.

Keywords: Teachers. Ages of education. Occupation. Professionalization.

Resumen

Este estudio teórico-conceptual analiza el proceso de profesionalización docente, tiene como objetivo contribuir a la reflexión en torno a la construcción de la enseñanza como profesión y la formación de docentes, en Brasil. El diálogo entre las aportaciones de la sociología de las profesiones y el movimiento para la profesionalización de la enseñanza fue la base de la reflexión, materializada en la exploración de los elementos conceptuales de la profesión, en las edades de la enseñanza y en los desafíos del proceso de profesionalización de la enseñanza. La análise apunta a un escenario de cambios sociales y profesionales que impactaron avances y discontinuidades para la profesionalización, para la convivencia de diferentes edades educativas, así como a un cuestionamiento en relación con el lugar que sobre el lugar que ocupa el docente en el campo social. Es evidente que el presente requiere un esfuerzo colectivo para construir un espacio común entre la formación y la profesión en la búsqueda de la construcción de una identidad profesional propia.

Palabras clave: Profesor. Edades de enseñanza. Arte. Profesionalización.

1 INTRODUÇÃO

Do ponto de vista sócio-histórico, a profissionalização do ensino e da formação de professores resulta de um processo pedagógico, delineado pelas dimensões política, econômica, social e cultural (NÓVOA, 1999, 2019; SAVIANI, 2013; SILVESTRE, 2011; VICENTINI; LUGLI, 2009). Nesse itinerário, a concepção de professor, de aluno e de escola, sobretudo a relação destes com o conhecimento, passou por um vasto conjunto de transformações.

Numa fase inicial, o ensino era compreendido como uma questão moral, vocacional, missionária, uma profissão de fé (TARDIF, 2013b), cabendo à igreja o papel de educar as novas gerações. Com o advento da sociedade moderna, o Estado

passou a se responsabilizar pelos sistemas de ensino, emergindo, dessa configuração, um ofício com regras de trabalho específicas, contrato e salário circunscrito a processos de profissionalização da docência (ALTET, 2016). Nas últimas décadas do século XX, os Estados Unidos da América (EUA) passaram por um movimento social de profissionalização do ensino, objetivando seu empoderamento e o fortalecimento de sua dimensão cognitiva. Esse movimento ganhou adeptos em diversos países da Europa e da América Latina, inclusive no Brasil, anunciando uma reestruturação da docência, emergindo a idade da profissão.

Desse movimento pela profissionalização do ensino resultou um aumento exponencial de pesquisas numa panóplia de temáticas, nomeadamente sobre a concepção de profissão, formação, profissionalização, identidade, desenvolvimento profissional docente, professor reflexivo, professor pesquisador, base de conhecimentos para o ensino, competências profissionais. As pesquisas evidenciaram que é possível encontrar as três idades do ensino – vocação, ofício e profissão – num mesmo cenário de profissionalização, desencadeando ambiguidades, tensões e desafios (TARDIF, 2013b).

Nessa direção, considerando que o Brasil é um país com proporções territoriais de continente, com grandes desigualdades regionais e sociais, além da conjuntura político-educacional permeada por avanços e retrocessos (GATTI *et al.*, 2019), ocorridos ao longo do contexto histórico, objetivou-se analisar o processo de profissionalização docente, visando contribuir para a reflexão em torno da edificação da docência como profissão, no contexto brasileiro, bem como para as discussões no campo da formação de professores. Decorrem desse objetivo as seguintes questões de pesquisa: *qual o campo conceitual que gravita em torno da docência como profissão? O que sabemos sobre a profissionalização do ensino no Brasil? Quais os desafios e possibilidades para a docência se constituir, de fato, como profissão? Onde estamos e para onde queremos caminhar no processo de profissionalização docente?*

Na procura por responder às questões de pesquisa, este estudo teórico-conceitual, adotou o diálogo entre as bases da sociologia das profissões (ABBOTT, 1988; FREIDSON, 1998; LARSON, 2014; RODRIGUES, 2002) e os estudos teóricos sobre a profissionalização do ensino (ALTET, 2016; BOURDONCLE, 2000; CONTRERAS, 2009; FORMOSINHO, 2009; GATTI *et al.*, 2019; GAUTHIER *et al.*, 1998; HARGREAVES, 2000; NÓVOA, 2019; TARDIF, 2013b; ZEICHNER, 2010), no seu procedimento de análise da construção de um referencial que permitisse apontar

o caminho a seguir no processo de profissionalização docente no Brasil.

O artigo encontra-se organizado em três partes: a primeira apresenta elementos conceituais sobre profissão, com o fito de obter um olhar ampliado que contribua para a constituição de um campo profissional docente. A segunda versa sobre as idades do ensino e o processo de profissionalização no Brasil, discussão que se apoia num breve contexto histórico e social. A terceira apresenta algumas reflexões sobre o processo de profissionalização do ensino a partir de um cenário de mudanças sociais e profissionais, com vistas a edificação da docência como profissão.

2 ELEMENTOS CONCEITUAIS EM TORNO DO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO

O termo profissão tem sido utilizado pela literatura do campo da sociologia para analisar a constituição profissional das ocupações (FREIDSON, 1998; OLIVEIRA, 2010). Em sentido amplo, o conceito de profissão pode ser entendido como ocupação que exerce autoridade e jurisdição peculiar, ao mesmo tempo, sobre o campo profissional e de formação, por meio dos conhecimentos específicos, amparados no reconhecimento social de que o trabalho realizado por esse grupo de profissionais é único e essencial para o desenvolvimento da sociedade (RODRIGUES, 2002).

Bonelli, Nunes e Mick (2017), em pesquisa realizada no Brasil, evidenciam que os trabalhos sobre ocupação e profissão têm contribuído com reflexões sobre a profissionalização, favorecendo a compreensão dos processos sociais dos mais variados grupos profissionais. Os estudos dessa natureza, de acordo com Oliveira (2010), estão ligados por duas vertentes sociológicas: a primeira vinculada à Sociologia do Trabalho, ancorada, nos referenciais marxistas, mas, também, em interface com estudos neoweberianos, cujas as principais categorias são: proletarização e desprofissionalização; a segunda, denominada de Sociologia das Profissões, que nos interessa em particular, apresenta-se como uma corrente teórica que “elege como objecto de estudo os processos sociais através dos quais emergem e se afirmam os diferentes grupos profissionais” (ALMEIDA, 2010, p. 116).

Importa ressaltar que os estudos da Sociologia das Profissões estão sustentados, epistemologicamente, por correntes teórico-metodológicas distintas, designadamente a funcionalista, a interacionista, a neoweberiana e a sistêmica (GONÇALVES, 2007).

A corrente funcionalista clássica foi desenvolvida nos EUA, entre os anos 1950 e 1960, pelos teóricos Parsons, Merton, Goode, Barber e Moore. Essa corrente “apresentou a definição sobre o “objecto - as profissões” - e a metodologia comparativo-taxinômica (entre profissões e entre estas e as ocupações comuns)” (GONÇALVES, 2007, p. 179). Os contributos essenciais dessa corrente teórica para a sociologia das profissões, reside na definição do conceito de profissão, tendo como paradigma o modelo de profissões liberais como médicos e advogados, para distinguir ocupação e profissão.

Parson (1966) rompe com a perspectiva sociográfica defendida por outros teóricos funcionalistas, e inaugura a ideia baseada no conjunto das características profissionais para sedimentar a teoria do funcionamento e origem das profissões. O autor atribui às instituições universitárias a função social de formar os profissionais, fomentar a produção do conhecimento científico/formal, e o reconhecimento da competência técnica como elemento primordial para a constituição de uma profissão no seio da sociedade capitalista.

Em outra direção, a corrente interacionista simbólica, desenvolvida pelos teóricos Hughes, Strauss e Bucher, inaugura o processo de cisão com a corrente funcionalista, sustentada na tradição etnográfica e nos “contributos da Escola de Chicago que, baseando-se numa concepção teórico-metodológica inovadora, procuraram colocar a investigação sobre as profissões no campo da análise sociológica da divisão do trabalho” (ALMEIDA, 2010, p. 119), rejeitando, portanto, a distinção entre ocupação e profissão (MONTEIRO, 2015).

Essa corrente foi desenvolvida, principalmente, nos estudos de Hughes (1963), tendo como ponto central, a ideia de isonomia e equidade entre os grupos profissionais, segundo a qual as atividades laborais possuem “igual dignidade e igual interesse sociológico” (DUBAR, TRIPIER, 2003, p. 95). Para Hughes (1993), a profissionalização é compreendida como processo de afirmação ocupacional, pois ultrapassa a definição do que é uma profissão, procura identificar os modos pelos quais as ocupações se tornam e se consolidam como profissões.

A corrente neoweberiana, que surgiu na década de 1970, difundida e representada, principalmente, por Larson e Freidson, propõe uma releitura da corrente clássica funcionalista para apresentar outras categorias relacionadas à profissionalização, permeada por uma ‘nova abordagem crítica’, construída pela interseção de perspectivas teóricas heterogêneas (DUBAR; TRIPIER, 2003). Nesse

encaminhamento, os pesquisadores e suas obras discutem e procuram esclarecimentos acerca das categorias ligadas ao conhecimento e poder no processo histórico-social do profissionalismo (RODRIGUES, 2002).

Freidson (1998) parte da compreensão da dimensão cognitiva como fundamento estruturante do diferencial de poder presente no espaço profissional, bem como pela hierarquização de poder entre diferentes profissões e sua relação com a “capacidade dos próprios profissionais em controlar o trabalho em detrimento do controle pelos consumidores, pela administração das empresas ou pelo Estado”, como também explana Almeida (2010, p. 122).

Concluindo, Freidson (1998), ratifica que a consolidação de uma profissão se estabelece mediante o reconhecimento social de três características conceituais e relacionais, presentes no poder ocupacional: (i) *Expertise* – posse de um saber formal (universitário) exclusivo, um corpo de conhecimento e competências especializados; (ii) *Credencialismo* – controle de acesso ao campo profissional emitido pela entidade regulatória constituída por lei (conselhos profissionais); (iii) *Autonomia* – controle sobre o conteúdo e supervisão do trabalho pelos pares (código de ética profissional).

Larson (1977) analisa as profissões, situando a profissionalização como um projeto de ordem coletiva, e por meio deste, as ocupações se organizam para galgar melhorias tanto no aspecto econômico, como em relação ao prestígio e reconhecimento social do trabalho. A autora entende que, esse projeto coletivo, depende do alinhamento entre instituições universitárias, profissão e base cognitiva do conhecimento produzido no campo científico. Esse encaminhamento oportuniza maior participação na formação acadêmica, um certo controle e regulação na entrada do futuro profissional no campo, visando a apropriação de um monopólio/fechamento - um poder profissional (ALMEIDA, 2010).

Outra contribuição significativa, no campo da Sociologia das Profissões, origina-se da obra de Andrew Abbott (1988), que faz uma releitura dos aportes teórico-metodológicos funcionalistas, interacionista e neoweberianos para formular constructos teóricos mais hodiernos. Sua concepção é denominada como abordagem sistêmica e, por meio dela, analisa os processos de profissionalização nas sociedades capitalistas contemporâneas. Para tanto, o autor enfatiza o conhecimento como base para legitimação da autoridade profissional alicerçado no conceito de jurisdição, atribuindo ao conhecimento a conotação de elemento preponderante na disputa pelo controle jurisdicional de um grupo profissional sobre determinada área do saber.

Além desses enfoques, Venuto (1999) traz à discussão as concepções de Paul Starr e Pierre Bourdieu, sociólogos contemporâneos, que fornecem alguns elementos importantes para se pensar a profissionalização. Starr (1991) apresenta uma análise do processo organizacional e reconhecimento das profissões, considerando a dimensão social e as disputas existentes entre os agentes para controlar, reestruturar o conhecimento e dominar o *lôcus* de socialização dos conhecimentos profissionais. É pertinente acentuar que, embora a dimensão cognitiva seja indispensável para tornar o conhecimento parte constitutiva da autoridade no campo profissional, o autor a ultrapassa, uma vez que a análise desse fenômeno parte de uma visão ampliada, que toma como núcleo do processo de investigação a dimensão social, bem como as dinâmicas e formas organizacionais engendradas nesse processo.

Nessa ótica, Pierre Bourdieu (2003) contribui com a constituição da ideia de campo (espaço social) como um poder simbólico, na sua forma peculiar e ampliada de entender e analisar o mundo social. Ele considera o conhecimento praxiológico¹⁵, desenvolvido por meio dos fenômenos ocorridos nas relações objetivas presentes nas interações entre instituições, agentes e as ações destes. Esse processo analítico oportuniza o desvelamento dos diversos fatores determinantes da realidade das ações práticas ocorridas no interior do campo¹⁶, como a sistematização de regras que brotam das disputas pelo poder e regulam o jogo dentro das estruturas sociais, as quais podem contribuir, de forma agrupada, para a configuração de um campo profissional em formação, e transpor o *status* de ocupação para profissão.

Por analogia, é admissível considerar que a ação prática fundamentada pode ser concebida sob o olhar da sociologia contemporânea das profissões como um conhecimento permeado por uma *práxis*, no sentido de situar o trabalho do professor fundamentado nas práticas sociais reconhecidas como conhecimentos profissionais e legitimados no campo da formação e da atuação.

Obviamente, a edificação do campo profissional docente requer o entendimento da profissionalização enquanto processo histórico. Processo, este, que se apoia em dois aspectos: um interno, a profissionalidade, e outro externo, o profissionalismo,

¹⁵ “[...] não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas às conserva e às ultrapassa, supera, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las”. [...] é a construção permeada pela “ciência da dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 2003, p. 53).

¹⁶ O conceito de campo é utilizado “precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado” (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006, p. 36).

considerados por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) como dimensões fundamentais para a construção da identidade social, que ocorre por meio de um processo dialético e complementar para o reconhecimento da docência como profissão. O que leva a considerar como as questões vinculadas ao corpo de conhecimento (base cognitiva), jurisdição, autonomia, expertise, socialização, universitarização, entre outras, têm engendrado o campo educacional no que diz respeito aos professores em sua dimensão social.

3 AS IDADES DO ENSINO E O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Ao direcionar o olhar para a profissionalização do ensino no Brasil, torna-se fulcral resgatar os diversos fatores conjunturais que delinearam a “caracterização histórica, disciplinar, socioeconômica e política” da docência, para que seja possível “explicar a profissão, sua gênese, desenvolvimento, tendências e perspectivas susceptíveis de mudança” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 49). Não se pode, ainda, prescindir de uma reflexão sobre as concepções de formação; os papéis do Estado, das instituições e dos agentes envolvidos no processo formativo; a relação destes com o campo social do trabalho; bem como questões referentes à aprendizagem da prática profissional (ALTET, 2016; NÓVOA, 2019; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2013a; ZEICHNER, 2010).

Nesse contexto, Tardif (2013b) analisa o processo de profissionalização do ensino a partir da perspectiva da docência como profissão, assim como de uma base de saberes docentes e de uma epistemologia da prática profissional, assinalando três idades para o ensino: vocação, ofício e profissão. Adverte ainda que estas etapas, podem estar inacabadas, convivendo em um mesmo território (país, região) ou tendo a preponderância de uma idade, o que pode impactar em ambiguidades e desafios para o processo de profissionalização docente.

Em decorrência da amplitude da história da Educação, a reflexão proposta, doravante, se estrutura em torno das idades do ensino e do processo de profissionalização de professores no Brasil, tendo como pressuposto o estudo de Tardif (2013b), as aproximações com outros autores que dialogam e consideram que, para se compreender a edificação da docência como profissão, há necessidade de analisar sua trajetória sócio-histórica no país (FREIDSON, 1998). Assim, as

subseções seguintes centram-se nas três idades: *idade da vocação: o ensino como trabalho moral; idade do ofício: o ensino como trabalho laico e, a idade da profissão: o ensino como trabalho autônomo e como trabalho colegiado.*

3.1 A idade da vocação: o ensino como trabalho moral

A origem do ensino e do processo de escolarização remete à Europa e à hegemonia da igreja, ao longo do século XVII até as últimas décadas do século XVIII. Naquele momento histórico, surgiram as primeiras escolas confessionais da Idade Moderna (SAVIANI, 2013). Tardif (2013b) denomina esse período como idade da vocação, vinculado ao contexto religioso, de caráter dogmático, de cunho tradicional e de práticas formativas pautadas, principalmente, pela disciplina, controle, respeito, utilizando, inclusive, castigos e punições para manter a ordem, a hierarquia e servir de exemplo.

Inicialmente, o ensino na idade da vocação estava entregue às congregações católicas e protestantes, sendo concebidos como uma “profissão de fé”, no duplo sentido da palavra “profissão”, uma vez que religiosos, “homens e mulheres a ela consagram sua vida”, e por outro lado, significava “expressar sua fé, torná-la pública em sua vida e por sua conduta moral como professor” (TARDIF, 2013b, p. 554).

As tradições pedagógicas eram orientadas, principalmente, para o controle e disciplina das crianças da elite e dos filhos de colonos (quando era permitido), preponderando a ideia de que para ensinar, os professores religiosos deveriam ter um dom, um chamado, uma vocação. Posteriormente, o ensino tornando-se laico e os professores não sendo mais religiosos, algumas das características anteriores foram mantidas, sobretudo no que diz respeito ao perfil de mestre/missionário, vigente na sociedade da época. Portanto, de um lado, as condições físicas e materiais, como local para as aulas e pagamentos dos salários e, por outro, as condições humanas e profissionais, como idoneidade moral, regulação (formação) e atividades pedagógicas ficaram apartadas. Porém, elas não constituíam um problema e nem tinham grande importância para aqueles que ensinavam (SAVIANI, 2013), desde que apresentassem idoneidade moral e fé religiosa.

Nesse contexto, os leigos (homens e mulheres) começaram a exercer a docência, a partir do final do século XVIII. Dos professores leigos era exigida uma conduta moral ilibada, que desse suporte para disciplinar, guiar, monitorar e manter a

ordem das crianças na classe. Havia, também, a instrução para a aprendizagem da leitura, da escrita e contagem, embora esses conteúdos ficassem em segundo plano, pois o que realmente importava era educar para a moralização e para a religiosidade (NÓVOA, 1999). A formação docente era quase inexistente, como já foi colocado, sendo os atributos pessoais bem mais importantes do que as credenciais profissionais. Na verdade, naquele momento histórico não havia uma racionalidade formativa sistematizada.

No modelo vocacional, também caracterizado como “artesanal”, a prática do ensino ocorria à semelhança da aprendizagem das oficinas de artesãos (RUGIU, 1998). Assim, o aprendiz observava as aulas dos mestres experimentados, e aprendia a ensinar vendo, imitando e testando as práticas observadas. Era uma educação como reprodução, pelo ensaio, pelo amor às crianças e pela devoção, caracterizada pela disciplina e obediência.

Cumprе ressaltar que esse modelo educativo prevaleceu no Brasil, envolvendo o final do período colonial e uma parte do período imperial (VILLELA, 2003). Contudo, mesmo com a laicidade do Estado moderno, a presença das instituições religiosas e de algumas práticas de ensino características da idade da vocação se mantiveram (TARDIF, LESSARD, 2005). O ensino como vocação, educação moral, ainda coexiste, na atualidade, com outras perspectivas e modelos formativos, caracterizando a transição do controle religioso para o controle estatal, evidenciando a ascensão da idade do ofício: o ensino como trabalho laico e contratual.

3.2 A idade do ofício: o ensino como trabalho laico

A idade do ofício, do ensino como trabalho, regido por um contrato, está correlacionada com a laicidade do Estado e com o desenvolvimento da sociedade moderna europeia durante o século XVIII. Nesse período, a relação dos professores com o ensino se distancia paulatinamente do caráter vocacional e dogmático. O Estado assume a responsabilidade pela organização do processo de escolarização, e o professor ascende ao estatuto de contratado com remuneração salarial (TARDIF, 2013b).

Desse novo ordenamento, germinou um “ofício”, no qual está presente a ideia de trabalho vinculada ao processo de estatização da educação. Esse processo se materializa, lentamente, nos diversos países do mundo, sobretudo no Brasil, e ocorre

ao longo de quase dois séculos, com a criação das primeiras redes de ensino escolares públicas. O primário, no século XIX, o secundário, no século XX (VICENTINI, LUGLI, 2009).

Em decorrência do período histórico de transição da idade da vocação para a idade do ofício, abriram-se possibilidades para a constituição da docência como uma ocupação (HARGREAVES, 2000). Despontava, dessa nova conjuntura, a necessidade de controle sobre a formação e sobre o processo de escolarização. Face a esse quadro, tornava-se necessário pensar sobre como se daria a formação desse novo professor. Surgiram, então, as primeiras Escolas Normais¹⁷ nas principais províncias brasileiras. Tratava-se de instituições cujo objetivo era formar a maior quantidade possível de professores, para atender às “necessidades de expansão da escola para todos” (SILVESTRE, 2011, p. 840).

No Brasil, desde a criação das Escolas Normais ocorreram muitos debates no meio político sobre a fraca qualidade da formação dos professores normalistas e o alto custo para os cofres públicos (TANURI, 2000). Vale ressaltar, que os governantes da época estavam mais preocupados em oferecer uma formação mais econômica para o Estado, considerando, inclusive, a manutenção do modelo artesanal de formação (RUGIU, 1998).

No início do século XX, cursar a Escola Normal se tornou exigência para exercer a docência no Brasil, fazendo com que esses cursos de formação para o magistério se expandissem por todo o território nacional. Esse marco histórico delineia a obrigatoriedade de uma formação profissional para se tornar professor, e assim como em outras profissões, a vivência da prática laboral se situava no núcleo do saber fazer; no caso da docência, se constituía no saber ensinar.

Hargreaves (2000), sublinha que o ato de ensinar no ofício docente era concebido como uma ação eminentemente simples, caracterizando-se por uma formação baseada na transmissão de conhecimento, tendo em vista que os professores aprendiam o ofício pela tentativa-erro e por conta própria, com exceção de alguns aprimoramentos obtidos individualmente. Essas práticas formativas residiam na aplicação de modelos, técnicas e métodos aprendidos, geralmente, por um período de prática ou estágio de ensino pela observação de professores experientes das escolas anexas, conhecidas como colégios de aplicação - CAP

¹⁷ A denominação Escola Normal foi utilizada pela primeira vez pelo abade La Salle, na França, no ano de 1685. [...] seria aquela na qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (VICENTINI, LUGLI, 2009).

(VICENTINI, LUGLI, 2009).

Na maioria dos países ocidentais, o ensino pré-profissional, caracterizado como ofício, se consolidou na primeira metade do século XX, após o término da Segunda Guerra Mundial. Isso ocorreu devido ao processo de democratização escolar, tendo em vista que, em alguns países, os Estados assumiram a criação dos sistemas escolares e a responsabilidade pela formação de professores, aos quais foi atribuído o “estatuto de funcionário público [...], o que garante certa autonomia pedagógica e uma proteção aos antigos controles externos, tais como os dos pais, dos sacerdotes ou dos notáveis” (TARDIF, 2013b, p. 557).

Nesse diapasão, Hargreaves (2000) notabiliza que o ensino como trabalho ocupacional contribuiu significativamente com o processo de profissionalização de professores, pois no centro desse legado histórico estão os constructos de um conjunto particular de práticas que ajudaram a definir a essência do próprio ensino, diferenciando-o das demais atividades ocupacionais e/ou profissionais.

Dessa forma, o trabalho docente no Brasil, historicamente, passou do caráter vocacional para o contratual no âmbito do serviço público e privado; ocupou espaços nas estruturas federal, estadual, municipal e distrital, bem como avançou, do ponto de vista institucional, com a criação de cursos de ensino superior, sobretudo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Em síntese, “assiste-se, em todo o mundo, ao despertar de uma vontade de modernização, de uma tendência de profissionalização, para evolução do ofício, com vistas a uma profissão que responda às transformações da sociedade” (ALTET, 2016, p. 41), fomentando a aspiração da próxima idade.

3.3 A idade da profissão: o ensino como trabalho autônomo e como trabalho colegiado

O ensino como profissão se constituiu como “um corpo de trabalhadores que historicamente tem se orientado rumo à profissionalização” (Oliveira, 2010, p. 18). Primeiramente, é importante ressaltar que o processo de profissionalização se consolidou, sobretudo, pelo aumento da quantidade de grupos sociais que desenvolveram atividades especializadas nas mais variadas áreas do conhecimento e não somente do campo educacional, nomeadamente do campo da saúde, jurídico, social e econômico. Parte desses grupos profissionais têm conseguido o

monopólio/fechamento dos espaços sociais (LARSON, 1977, 2014); a participação na produção do conhecimento teórico-prático de suas áreas, inovação tecnológica, autonomia, controle sobre os pares; e conseqüentemente, o reconhecimento social do “poder ocupacional” (FREIDSON, 1998).

Acoplado a esses pontos, salienta-se que a existência desses grupos profissionais se deu juntamente com o desenvolvimento do campo científico e das “universidades modernas [...], que têm cada vez mais a missão de formar profissionais, cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica” (TARDIF, 2013b. p. 559). Esses grupos também cresceram por fatores histórico-sociais que, alicerçados na ideia de jurisdição (ABBOTT, 1988), podem determinar o controle e poder profissional sobre determinado campo do conhecimento para legitimar a profissão.

A par dessas considerações, o marco inicial da profissionalização do ensino se deu com a democratização da escola pública e ganhou força com o processo de universitarização da formação de professores (BOURDONCLE, 2000), tendo como principal mudança a elevação da formação de professores da educação básica do nível médio (secundário) para o nível de ensino superior (FORMOSINHO, 2009).

Na América do Norte, esse processo de profissionalização do ensino remonta às décadas de 1930 e 1940, visando elevar o nível da preparação profissional. Porém, a sua maior ênfase ocorrerá na segunda metade do século XX, tendo como meta, inicialmente, a atuação do profissionalismo dos profissionais liberais (HARGREAVES, 2000).

Na década de 1960, ergue-se a proposta de se dar maior liberdade pedagógica à atuação do professor, colocando em xeque procedimentos e tradições pedagógicas até então inquestionáveis. Essa ruptura gerou tensões do ponto de vista ideológico e profissional, decorrentes das crenças e dicotomias da “educação centrada na criança e na disciplina, salas de aula abertas e fechadas, métodos tradicionais e métodos progressivos” (HARGREAVES, 2000, p. 159)¹⁸.

Posteriormente, uma nova ênfase ocorreu na década de 1980, com o movimento de profissionalização do ensino. O referido movimento teve, como marco principal de interferência, o posicionamento de cinquenta decanos das universidades norte-americanas (HOLMES GROUP, 1986). Os decanos estavam preocupados com as críticas dos reformadores (ZEICHNER, 2013) que apontavam para uma

¹⁸ (Tradução nossa).

perspectiva de retirada dos Programas de Formação de Professores das Universidades, pois as Faculdades e Departamentos de Educação tinham falhado na sua missão de formar professores.

Hargreaves (2000) acrescenta a essas críticas as dificuldades dos educadores e instituições formativas de gerirem com primazia a ideia de autonomia individual. Esses fatores, aliados às dificuldades, complexidade da escola em tempos de reestruturação das políticas públicas educacionais e curriculares; ao desenvolvimento da tecnologia, à comunicação e informação (globalização), para os quais os professores não tinham sido formados, ampliaram as tensões.

Nesse contexto, o documento *Tomorrow's Teachers* (HOLMES GROUP, 1986), apontava como saída o desenvolvimento de três objetivos centrais: 1) melhorar o desempenho do sistema educativo; 2) passar do ofício à profissão; e 3) construir uma base de conhecimento - *knowledge base*. Dessa forma, Hargreaves (2000) caracterizou essa trajetória em dois momentos: o primeiro, centrado na perspectiva do ensino como um trabalho autônomo; enquanto o segundo sublinha o ensino como um trabalho colegiado. O corpo docente precisava aprender a trabalhar em conjunto, desenvolver uma cultura de colaboração entre instituições e agentes formativos, em termos de desenvolvimento profissional, visando produzir a profissão docente (NÓVOA, 2019).

No Brasil, a perspectiva da docência como profissão ganha menção na Constituição Cidadã de 1988, ao apontar para o desenvolvimento profissional como fator de profissionalização, e se consolida com a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, ao assinalar para a necessidade de uma base de conhecimentos para a formação profissional e processos de escolarização (BRASIL, 1996).

Essas reformas sinalizam para um quadro que inclui uma Base de Conhecimentos, Competências e Habilidades (BRASIL, 2002); um Plano Nacional de Educação para a Formação Continuada (2014-2024); um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação e Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada e Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica¹⁹.

Porém, no âmbito das políticas de formação há contradições e

¹⁹ Res. nº 2 de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019).

descontinuidades (OLIVEIRA, 2010); por exemplo, entre o Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação e a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Por terem sido gestadas em governos diferentes, não se respeita um fio condutor anterior ou projeto maior de sociedade. No geral, essas mudanças objetivam novas formas de regulação (BRASIL, 2019); articulação da relação teoria-prática e formação-atuação nos cursos de licenciaturas (GATTI *et al.*, 2019).

Se o instituído nas reformas, nos dispositivos legais sobre a formação de professores, permitir atingir os objetivos pretendidos para uma formação profissional consistente e de qualidade, então ter-se-á alcançado um degrau significativo para que o ensino deixe de ser um ofício para se tornar uma profissão, semelhante aos médicos e advogados (TARDIF, 2013a). Todavia, na constituição do status profissional docente, coexistem ambiguidades e tensões geradas em torno das políticas públicas educacionais e formativas a respeito da denominação do termo profissional do magistério, do binômio ocupação e profissão, que se evidencia quando os trabalhadores em educação tentam fugir do estigma da desprofissionalização (ZEICHNER, 2013).

Essas ambiguidades ocorrem porque essa fuga se configura “tanto uma resistência a perda de qualidade em sua atividade de docência, como uma resistência a perder – ou não obter – um prestígio, um status” e reconhecimento social da docência como profissão (CONTRERAS, 2009, p. 59). Neste sentido, Contreras (2009) questiona fortemente os fundamentos de uma profissionalização oriunda de uma “teoria dos traços” e defende uma perspectiva de se “olhar no próprio espelho” (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017). Contreras (2009) retoma elementos defensáveis de outras teorias na proposta de uma profissionalidade docente organizada em torno da obrigação moral, do compromisso com a comunidade e das competências profissionais, tendo como premissa a autonomia docente. Porém, essa questão não é simples e enfrenta um cenário de mudanças no que diz respeito ao lugar ocupado pelos professores, a base de conhecimentos e expertise.

4 A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO EM UM CENÁRIO DE MUDANÇAS SOCIAIS E PROFISSIONAIS

Ao refletirmos sobre a constituição profissional do ensino é oportuno

sublinharmos os constructos teóricos abordados anteriormente, tendo como ponto de discussão as características do poder ocupacional (FREIDSON, 1998), e a relação desse poder como possibilidade de transposição da docência do status de ofício para profissão. Evidentemente, realizar essa transposição, comparando a atividade docente com outras profissões, gera ambiguidades.

Enguita (1991) aponta que o ensino possui características tanto de ocupação como de profissão, decorrendo daí alguns obstáculos no processo de profissionalização do ensino, que se materializam num cenário de mudanças sociais e profissionais permeados por desafios e possibilidades para a legitimação da docência como profissão.

Aliado a esses aspectos, Sarti (2012) assinala que o aumento de estudos *sobre, com e para* o desenvolvimento da formação e atuação profissional de professores com vistas ao reconhecimento social e valorização da docência, não tem sido suficiente para que os professores ocupem um lugar de destaque no campo social e educacional, gerando um desequilíbrio entre o Estado, instituições - universidade e escola e os professores.

Desse cenário, emerge **o primeiro desafio** que versa sobre o lugar ocupado pelo professor dentro do campo social, tendo em vista o “estatuto funcional que, por meio da conversão dos professores em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe a autonomia sobre seu ofício” (OLIVEIRA, 2010, p. 19). E por consequência, as formas organizacionais, impactam no controle ideológico da gestão do Estado sobre a identidade profissional dos professores (LAWN, 2001), colocando-os como ‘subalternos’ (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017), o que limita, inegavelmente, a expectativa de um poder de intervenção, no que se refere a participação nos rumos das políticas educacionais de formação e atuação profissional.

Essa conjuntura ainda se encontra em processo e se evidencia em diversos países do mundo, sobretudo no Brasil, onde o desafio para a profissionalização docente, tem sido enfrentar um “poder administrativo centralizado” com fundamento nos princípios mercadológicos que “penetram no Estado disfarçados de reforma” (LARSON, 2014, p. 12), impactando na desprofissionalização e privatização dos sistemas de ensino, sobretudo dos cursos de formação de professores (ZEICHNER, 2013).

Decorrente desse processo, **o segundo desafio** manifesta-se contra a desprofissionalização e privatização da educação pública, que coloca em relevo o

controle excessivo do Estado sobre o campo educacional, disseminando a ideia de que a educação pública possui um alto custo para os cofres estatais e alimentando a visão reducionista do trabalho dos professores (SNOEK; DENERING; WIT, 2019), bem como o discurso de que o ensino é uma atividade simples, uma ocupação eminentemente pré-profissional. Esse discurso reside na crença subjacente de que qualquer pessoa pode ensinar (HAYWOOD-BIRD; KAMEI, 2019) e, como consequência, ocorre a desvalorização salarial e desprestígio da atividade docente perante a sociedade.

O terceiro desafio refere-se à “crise da perícia profissional, ou seja dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais” (TARDIF, 2000, p. 13) utilizadas no campo do trabalho. No caso da docência, essa crise parte do entendimento de que não basta ter o diploma de nível superior, um capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2003), torna-se necessário pensar sobre a qualidade da formação nos cursos de licenciaturas no que diz respeito à aprendizagem da prática docente. Ela que, por vezes, encontra-se descontextualizada do campo de atuação, gerando ambiguidade entre universidade e escola, formação acadêmica e formação profissional (FORMOSINHO, 2009), evidenciadas pelos modelos de formação e racionalidades formativas.

Embora se reconheça a importância de uma formação docente que estabeleça relação com o campo do trabalho, Schön (2000), Contreras (2009) e outros chamam a atenção para a hegemonia da racionalidade técnica, ainda presente no contexto formativo das diversas áreas do conhecimento, inclusive nos cursos de licenciaturas. Nesse modelo formativo, “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2002, p. 22).

Em contraposição à racionalidade técnica, verifica-se a legitimidade de uma formação de professores edificada à luz de uma teoria da prática profissional. Além disso, ao considerar os objetivos traçados pelo movimento de profissionalização do ensino, urge a questão da renovação das bases epistemológicas do ofício docente para entender “a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores” (TARDIF, 2000, p. 10).

Nesse aspecto, a ideia de construir uma base de conhecimentos para o ensino, a *knowledge base* defendida inicialmente por Shulman (1987), ainda se configura

tanto como **desafio** quanto como **possibilidade**, pois pode ajudar a refundar os fundamentos epistemológicos do trabalho docente, atribuir sentidos ao processo da aprendizagem da prática profissional e consolidar os saberes profissionais mobilizados para ensinar (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Para a construção de uma base de conhecimentos para a docência, insurge a epistemologia da prática profissional como possibilidade formativa por meio do “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2013a, p. 255). Obviamente, não se trata, apenas, da prática pela prática – ‘ofício sem saberes’, ou na aplicação instrumental de técnicas – ‘saberes sem ofício’, tal qual se verificam em algumas realidades. Porque ela requer a compreensão da ação da prática profissional, onde estarão contribuindo, também, para a construção de uma base de conhecimentos especializados e próprios da ação pedagógica, que darão alicerce a um ‘ofício feito de saberes’ (GAUTHIER *et al.*, 1998).

De modo que os professores, em sua prática profissional, ao mobilizar vários saberes, “formam uma espécie de reservatório no qual [...] se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 28). Trata-se de perceber a prática profissional caracterizada pelas dimensões conceituais, teóricas, metodológicas e relacionais, no sentido de trazer à tona as complexidades, os problemas e as possíveis soluções ocorridas no espaço “campo” onde as práticas acontecem. Ao se referir ao campo de formação de professores, Nóvoa (2017, p. 1116) ressalta que este espaço “está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

Nesse sentido, as universidades precisam dialogar com as escolas e os seus agentes precisam entender os seus papéis no processo formativo, como elo articulador de um espaço de formação. Este “lugar entre dois” (NÓVOA, 2019), é entendido por Zeichner (2010) como sendo um espaço híbrido e *lócus* de formação da aprendizagem do ensino, onde a aprendizagem da prática profissional, na formação inicial de professores, assume protagonismo e importância. Esse fenômeno “traz consigo a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2019), Gauthier *et al.* (1998), Tardif (2013a), Zeichner (2010), entre outros estudiosos, defendem a profissionalização docente apoiados na ideia de profissão, uma vez que “no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2013a, p. 247). Portanto, ela exige que se assuma uma posição nesse jogo.

Desse modo, a assunção dessa posição no jogo, se dá pela participação ativa dos agentes envolvidos por meio de cinco pontos: (i) disposição pessoal na qual se aprende a ser professor - domínio do conhecimento cultural e científico, da aprendizagem ético-moral, e saber lidar com a imprevisibilidade do ensino; (ii) interposição profissional - aprender a sentir-se como professor num espaço comum entre formação e profissão (universidade-escola); (iii) composição pedagógica - aprendizagem do agir como professor; (iv) recomposição investigativa – perceber-se como professor pesquisador; (v) exposição pública – aprender a intervir como professor por meio de análises das realidades escolares e do ato de ensinar (NÓVOA, 2017).

Considerando essas posições, a aprendizagem da prática profissional, proveniente de elevada formação universitária (BOURDONCLE, 2000), deve ser permeada pela socialização coletiva no sentido de fomentar a formação de um profissional colegiado e ativista (HAYWOOD-BIRD; KAMEI, 2019) que tenha consciência da força desse espaço coletivo, e dos papéis a serem exercidos no interior da profissão.

Com base nesses pressupostos, a aprendizagem do ensino como profissão não se assemelha a outras ocupações. Requer que o futuro professor obtenha o domínio dos saberes/conhecimentos específicos para o desempenho profissional, alicerçados por uma formação de nível superior que entenda a universidade e a escola como lugares de formação profissional, tendo a participação ativa entre os agentes envolvidos nesse processo como elemento chave para superar os desafios e edificar possibilidades para a profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do processo de profissionalização docente, tendo por base as idades do ensino, permitiu refletir sobre a docência como profissão e sobre a formação de

professores no contexto brasileiro. Neste processo, foram identificados desafios e apontadas possibilidades para o caminho do reconhecimento e legitimação da profissão docente no Brasil.

Embora seja possível identificar que, no cenário brasileiro, o processo sócio-histórico da profissionalização do ensino tenha buscado melhorar a posição no campo profissional e tenha conseguido pequenos avanços do ponto de vista legal, na atualidade, as recentes reformas educacionais, impostas de cima para baixo, sobretudo em relação as políticas de cortes no orçamento, seguidos de investimentos pífios no âmbito educacional, preconizam retrocessos imensuráveis, abrindo caminho para a desprofissionalização. Em função disso, a visão reducionista e simplista do ofício docente, como um pré-profissional, aliada ao desprestígio, e consequente desvalorização salarial, são os principais fatores vinculados a esse retrocesso, colocando os professores numa posição desigual e de subalternidade no campo social.

Em face desses e outros fatores, a idade da profissão docente se configura como um processo em constituição, sendo, portanto, necessário que entidades representativas e de classe, instituições de ensino superior, escolas, professores/pesquisadores, gestores, professores e futuros professores assumam uma posição ativa nesse jogo de interesses, para que, coletivamente, tomem consciência de seus papéis e consigam envidar esforços, visando construir um espaço comum entre a formação e a profissão (NÓVOA, 2019; ZEICHNER, 2010); combater a visão pré-profissional (HARGREAVES, 2000) perante o campo político, social e aos próprios pares para ratificar a especificidade, complexidade, dinâmicas e nuances do trabalho docente; compreender que o ensino permeado pela epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2013a) pode refundar a construção de uma base de conhecimentos especializados e próprios para alicerçar um “ofício feito de saberes” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 28) e possa ascender a classe docente a um lugar de destaque no campo profissional.

Trata-se, sobretudo, de construir respostas próprias para a profissão docente, permeadas pela “negação dialética”, que suscita transpor os modelos tidos como “ideais” pelas correntes clássicas da sociologia das profissões, e “ao mesmo tempo considerar deles os elementos que possam, por sua vez orientar a busca dessa identidade” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 47). No sentido de fortalecer a profissionalização do ensino, melhorar as condições materiais, controle, autonomia,

reconhecimento social dos conhecimentos profissionais, participação ativa nas decisões no/do campo profissional, de modo que possam fornecer fundamentos para elevar a docência ao status de profissão. Enfim, significa constituir uma identidade de profissão que permita a percepção de sua própria imagem no seu próprio espelho, e não buscar uma imagem no espelho dos outros (ARROYO, 2000).

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, A. **The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor**. University of Chicago Press, 1988.
- ALMEIDA, A. J. Contributos da Sociologia para a compreensão dos processos de profissionalização. **Medi@ções - Revista Online**, v. 1, n. 2, 2010.
- ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e fundar a profissão. In: Spazziani, M. de L. (ed.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**, Editora Unesp, 2016, p. 39-66.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre – imagens e autoimagens**. 7. ed. Vozes, 2000.
- BONELLI, M. da G., NUNES, J. H., MICK, J. Ocupações e Profissões na Sociedade Brasileira de Sociologia: balanço da produção (2003-2017). **Revista Brasileira de Sociologia**. v. 5, n. 11, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.219>. Acesso em: 17 jul. 2019.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (ed.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. Olho D'Água, 2003.
- BOURDONCLE, R.. Autour des mots Professionalisation, Formes et Dispositifs. **Recherche et Formation**, n. 35, p. 117-132, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.
- COELHO, A. M. S., DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 7-34, 2017
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabusco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DINIZ-PEREIRA, J. E., ZEICHNER, K. **A pesquisa na Formação e no trabalho docente**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2002
- DUBAR, C., TRIPIER, P. **Sociologie des Professions**. Armand Colin, 2003.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 91-108, 1991.

FORMOSINHO, J. Academização da formação de professores. *In*: FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto Editora, p. 73-92, 2009.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo: Teoria, profecias e políticas**. Trad. Mauro Paciomik. São Paulo: Editora USP, 1998.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. DE S., ANDRÉ, M. E. D. A., ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C., MATINEAU, S., DESBIENS, J.-F., MALO, A., SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Unijui, 1998.

GONÇALVES, C. M. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**. v. 17, 2007.

HARGREAVES, A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. **Teachers and Teaching: History and Practice**, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000. Disponível em: <http://10.1080/713698714>. Acesso em: 13 set. 2020.

HAYWOOD-BIRD, E., KAMEI, A. Activist in (teacher) training: Educator training programs need to do their part. **Power and Education**. v. 11, n. 2, p. 163-174, 2019. Disponível em: <http://10.1177/1757743818809718>. Acesso em: 5 fev. 2020.

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

HUGHES, E. C. **The sociological eye**. (2nd printing). Transaction Publishers, 1993.

LARSON, M. Looking back and a little forward: Reflections on professionalism and teaching as a profession. **Radical Teacher - A Socialist, Feminist, and Antiracist Journal on the Theory and Practice of Teaching**, n. 99, p. 7-17, 2014.

LARSON, M. **The Rise of Professionalism**. University of California Press, 1977.

LAWN, M. Os professores e a fabricação das identidades. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

MONTEIRO, A. R. **Profissão docente: profissionalidade e autoregulação**. Cortez, 2015.

NOGUEIRA, M. A., NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & a Educação**. 2ª. ed. Autêntica, 2006.

NÓVOA, A. 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.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores em educação e a constituição Política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, n. esp. 1, p. 17-35, 2010.

PARSON, T. Professional groups and social structure. *In*: HOWARD, M. V., MILLS, D. L. (ed.). **Professionalization**, Prentice-Hall, 1966.

RAMALHO, B. L., NUÑEZ, I. B., GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. 2. ed. Sulina, 2004.

RODRIGUES, M. de L. **Sociologia das profissões**. 2. ed. Celta Editora, 2002.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Autores Associados, 1998.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2013.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo designe para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, fev. 1987.

SILVESTRE, M. A. Modelos de Formação e Estágios Curriculares. **Formação Docente**, v. 3, n. 5, p. 30-45, ago./dez. 2011.

SNOEK, M., DINGERINK, J., WIT, B. de. Reformulando a profissão de professor como uma profissão dinâmica e multifacetada: uma perspectiva mais ampla sobre a qualidade do professor e as estruturas de competência do professor. **Eur. Journal Educ.** n. 54, p. 413-425, 2019.

STARR, P. **La Transformación Social de la Medicina en los Estados Unidos de América**. Fondo de Cultura Económica, 1991.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-89, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013b.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Trad. Francisco Pereira. Vozes, 2013a.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M., LESSARD, C. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. Vozes, 2005.

VENUTO, A. A astrologia como campo profissional em formação. **Dados [online]**, v. 42, n. 4, p. 761-801, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/SDstJtcSxnQMrd8X39xsL4C/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2020

VICENTINI, P. P., LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. Cortez, 2009.

VILLELA, H. de O. S. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. *In*: XXVI Reunião Anual da ANPED: GT: História da Educação, 02, 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas, 2003.

ZEICHNER, K. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo? Trad. Cristina Antunes. Autêntica Editora, 2013.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 10, p. 479-504, set./dez. 2010.

ESTUDO TEÓRICO 2

Artigo publicado na revista Movimento – Revista de Educação Física da UFRGS, no dia 7 de outubro de 2021

Link de acesso: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/112069>

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA SCOPING REVIEW²⁰ DE TESES E DISSERTAÇÕES

SUPERVISED PRACTICUM IN PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL: A SCOPING REVIEW OF THESES AND DISSERTATIONS

LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN BRASIL: UNA SCOPING REVIEW DE TESIS Y DISERTACIONES

Resumo

Esta *scoping review* visou mapear a produção de conhecimento (teses e dissertações) sobre estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil entre 1996 e 2019, com o horizonte de identificar fatores contributivos para o processo de profissionalização do ensino. Ancorada em Arksey e O'malley (2005) e no guia “*Prisma-ScR*” (TRICCO *et al.*, 2018), as buscas ocorreram nas plataformas *online* Capes e BDTD, com os descritores: “Estágio Curricular Supervisionado”; “Estágio Supervisionado”; “Estágio Curricular”; “Prática de Ensino”; “Estágio Supervisionado” AND “Formação de Professores”, *combinados com AND* “Educação Física”, identificando-se 62 trabalhos (46 dissertações e 16 teses). Os dados revelam um crescimento de pesquisas entre 2012-2019, maior concentração no eixo Sul/Sudeste (83%) e escassez nas Regiões Norte (3%), Nordeste (11%) e Centro-Oeste (3%). Transversalmente as pesquisas evidenciaram a necessidade de efetivação da parceria universidade-escola ao nível dos papéis formativos das instituições e dos atores envolvidos nos estágios.

Palavras-chave: Revisão. Ensino. Prática Profissional. Educação Física.

Abstract

This Scoping Review mapped production of knowledge (PhD theses and Master's dissertations) about supervised practicum in Physical Education teacher training in Brazil between 1996 and 2019, to identify relevant factors that contribute to professionalize teaching. Anchored in Arksey and O'Malley (2005) and in the “Prisma-ScR” guide (TRICCO et al., 2018), searches took place on the CAPES and BDTD

²⁰ *Scoping Review* ou Revisão de Escopo “é um tipo de síntese de conhecimento, segue uma abordagem sistemática para mapear as evidências sobre um tópico e identificar os principais conceitos, teorias, fontes e lacunas de conhecimento” (TRICCO *et al.*, 2018, p. 467) (*Tradução Nossa*).

online platforms, using the Portuguese descriptors for “Supervised Curricular Practicum”; “Curricular Practicum”; “Supervised Practicum”; “Teaching Practice”; “Supervised School Placement” AND “Teacher Training”, AND “Physical Education.” They found 62 papers (46 dissertations and 16 theses). The data reveal an increase in research between 2012-2019, greater concentration in the South/Southeast Brazil axis (83%) and scarcity in the North (3%), Northeast (11%) and Center-West (3%). The investigation highlighted the need to implement the university-school partnership in terms of formative roles of institutions and actors involved in practicum.

Keywords: Review. Teaching. Professional Practice. Physical Education.

Resumen

Este Scoping Review tuvo como objetivo mapear la producción de conocimiento (tesis y disertaciones) sobre las prácticas supervisadas en la formación de docentes de Educación Física en Brasil entre 1996 y 2019, para identificar factores que contribuyen con el proceso de profesionalización de la enseñanza. Ancladas en Arksey y O'Malley (2005) y en la guía “Prisma-ScR” (TRICCO et al., 2018), las búsquedas se realizaron en las plataformas online CAPES y BDTD, con los descriptores: “Práctica Curricular Supervisada”; “Practica Supervisada”; “Práctica Curricular”; “Práctica Docente”; “Práctica Supervisada” AND “Formación de Profesores”, combinados con AND “Educación Física”, con lo que se identificaron 62 trabajos (46 disertaciones y 16 tesis). Los datos revelan un aumento de las investigaciones entre 2012 y 2019, una mayor concentración en el eje Sur/Sureste (83%) y escasez en las regiones Norte (3%), Noreste (11%) y Centro Oeste (3%). Transversalmente, la investigación mostró la necesidad de implementar la colaboración universidad-escuela a nivel de los roles formativos de las instituciones y de los actores involucrados en las prácticas.

Palabras clave: Revisión. Enseñanza. Práctica Profesional. Educación Física.

1 INTRODUÇÃO

Prescrutar o estágio curricular supervisionado (ECS), enquanto campo de conhecimento e eixo central (PIMENTA; LIMA, 2012) no processo de formação profissional nos currículos dos cursos de graduação nas diversas áreas e de modo particular no campo da formação de professores de Educação Física (EF), implica ressaltar, enquanto marco histórico-social, o movimento pela profissionalização do

ensino (HOLMES GROUP, 1986). Este movimento ocorreu inicialmente nos Estados Unidos América (EUA), estendendo-se no cenário internacional (ALTET, 2016; GAUTHIER *et al.*, 1998; NÓVOA, 2017, 2019; TARDIF, 2013; ZEICHNER, 2010) e no Brasil (GATTI *et al.*, 2019; OLIVEIRA, 2010; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004), que impulsionou, além de novos estudos, o discurso reformista de políticas educacionais em diversos países no mundo.

No Brasil, dentre as reformas decorrentes desse processo reformista, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996; a Lei do Estágio nº 11.788/2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores (BRASIL, 2002a, 2002b, 2015) e, recentemente, a nova DCN e Base Nacional para a Formação de Professores (BRASIL, 2019).

No campo da Educação Física, assistiu-se a duas reformulações: a Resolução CNE/CES nº 07/2004 e a Resolução CNE/CES nº 06/2018 (BRASIL, 2004, 2018), estando esta última em processo de implementação pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

No que se refere ao ECS, estes normativos legais aportaram mudanças significativas na sua estrutura e organização, sobretudo nas duas primeiras décadas deste século: fixando-se a carga horária mínima de 400h; desenvolvidas durante a formação com atividades teórico-práticas de aprofundamento (AC) em áreas específicas de interesse dos alunos com 200h; e 400h de prática como componente curricular (PCC), tendo como ponto central o fomento de uma formação inicial pautada por competências específicas e aprendizagem da prática profissional (BRASIL, 2015; 2019). Em decorrência destes e de outros aspectos, observa-se que o ECS passou a ter maior protagonismo e importância, juntamente com a PCC, em resultado de serem retratados pela legislação como elementos que concorrem para a relação teoria-prática presente no processo de formação e atuação profissional no campo do trabalho – a escola.

Parece, assim, ter-se reconhecido que o ECS, ao inserir os estudantes num contexto real de ensino, em que experienciam as múltiplas funções adstritas ao professor e a cultura profissional da escola, concorre para que possam construir uma identidade profissional consistente e emancipatória (BATISTA, 2014; GRAÇA; BATISTA; QUEIRÓS, 2016). Neste quadro, o ECS assume como desígnio central formar profissionais indagadores e autoconscientes (FEIMAN-NEMSER, 2012) capazes de edificar uma consciência profissional. Neste sentido, conforme advogam

Lange e Lange-Burroughs (2018), os programas de formação inicial precisam interligar três contextos: (i) o sistema educacional (local e mais amplo); (ii) a escola e as turmas e (iii) o envolvimento pessoal. Além das preocupações relativas à socialização profissional, as instituições de formação também necessitam investir na melhoria das suas práticas profissionais, abandonando perspectivas tecnológicas e acadêmicas, no reforço pelo desenvolvimento da autonomia e do sentido crítico do futuro professor (BATISTA; GRAÇA, 2021).

Do ponto de vista científico e conceitual, o ECS, enquanto objeto de pesquisa, tem sido compreendido como espaço de mobilização de conhecimentos/saberes (AROEIRA, 2009; TARDIF, 2013), de articulação entre teoria e prática (CARVALHO FILHO; BRASILEIRO, 2020; SOUZA NETO; BORGES; AYOUB, 2021), como espaço de reflexão e de pesquisa (BARREIRO; GEBRAN, 2006; PIMENTA; LIMA, 2012), como lócus de aprendizagem da prática profissional (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019; ZABALZA, 2014), bem como um espaço essencial de construção e reconfiguração da identidade profissional dos agentes envolvidos no processo formativo (AMARAL-DA-CUNHA; BATISTA; GRAÇA, 2020).

Os estudos focados na formação de professores e em particular sobre o ECS no campo da EF, em comparação com outras áreas, têm apontado que a produção científica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados), sobretudo até 2014, era de poucos estudos (MAFFEI, 2014). Neste quadro, foram sugeridas investigações mais amplas, com outras fontes e recortes (FERNANDES JÚNIOR; FERNANDES, 2014; MARTINS; CAMARGO, 2016), que possam estabelecer e aprofundar o debate no interior da “comunidade científica para que dê a devida atenção epistemológica ao estágio supervisionado” (ISSE; MOLINA NETO, 2016, p. 13).

Silva Júnior e Oliveira (2018), numa revisão sistemática de artigos científicos direcionados ao ECS na formação de professores de EF no período de 1996 a 2015, apontaram que os artigos, em sua maioria, estão publicados em periódicos da área da Educação, com maior destaque nas temáticas ligadas à dimensão didático-pedagógica e à formação. Porém, os autores apontam também como desafio a produção e pesquisas sobre o ECS no campo da legislação.

Dessa forma, embora os estudos supracitados tenham apresentado contribuições importantes e demarquem um espaço de tempo específico, cabe sublinhar que as buscas apresentam limitações temporais, tendo em vista as opções

metodológicas e a dinamicidade da produção científica (RIBEIRO, 2014), razão pela qual se recomenda que de tempos em tempos sejam realizados novos estudos de revisão da literatura no sentido de levantar “redes de pensamentos e conceitos, que articulam saberes de diversas fontes na tentativa de trilhar caminhos na direção daquilo que se deseja conhecer” (GOMES; CAMINHA, 2014, p. 396).

Face a este panorama, de a última revisão ser de cinco anos atrás e a necessidade de um levantamento mais amplo, com outras fontes e outro recorte temporal (ISSE; MOLINA NETO, 2016; MAFFEI, 2014; FERNANDES JÚNIOR; FERNANDES, 2014), esta *scoping review* visou mapear a produção de conhecimento (teses e dissertações) sobre Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil entre 1996 e 2019, com o horizonte de identificar fatores contributivos para o processo de profissionalização do ensino.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente, optou-se por uma *scoping review*²¹, por se caracterizar como um estudo exploratório, descritivo e de abordagem ampla, com o propósito de mapear e examinar conceitos-chave, informações e evidências científicas sobre a produção do conhecimento da literatura de determinada área (ARMSTRONG *et al.*, 2011), bem como identificar a origem, o volume, a extensão e as possíveis lacunas sobre a temática (ARKSEY; O'MALLEY, 2005). Neste caso, o foco é o ECS na formação de professores de Educação Física.

Este estudo fundamenta-se no manual elaborado pelo *Joanna Briggs Institute for Scoping Review* (JBI, 2015; PETERS *et al.*, 2015), por se tratar de um guia adaptado para confecção dos relatórios de revisões de escopo, conhecido como “PRISMA-ScR” (TRICCO *et al.*, 2018), bem como nas cinco fases no processo de pesquisa de Arksey e O'Malley (2005): 1) identificar as questões de pesquisa, 2) identificar estudos relevantes, 3) seleção dos estudos, 4) mapear os dados, 5) agrupar, resumir e reportar os resultados.

Nesse encaminhamento, e de forma a responder ao propósito central de mapear a produção acerca dessa temática, a questão norteadora de pesquisa foi: o

²¹ Diferentemente da revisão sistemática, a *scoping review* “fornece informação ampla e aprofundada em vez de focada, sobre a literatura existente, independentemente dos desenhos de estudo, sejam qualitativos ou quantitativos” (RIBEIRO, 2014, p. 677). Objetiva principalmente identificar e mapear as evidências científicas disponíveis (ANDERSON *et al.*, 2008; ARKSEY; O'MALLEY, 2005).

que revela a produção primária do conhecimento (teses e dissertações) sobre o ECS na formação do professor de EF no Brasil? Adicionalmente foram elaboradas as seguintes questões auxiliares: (i) Qual a extensão, volume, origem e localização dos estudos? (ii) Que instituições e orientadores têm investigado com maior recorrência a temática? (iii) Quais as principais abordagens metodológicas utilizadas? (iv) Quais os autores mais citados no corpo dos quadros teórico-conceituais das investigações? (v) Quais as principais temáticas e enfoques abordados nestas produções? (vi) Quais os fatores que emergem dos resultados como contributos para o processo de profissionalização do ensino?

As buscas foram realizadas nos meses de maio e junho de 2020 em duas bases de dados *online* que contam com maior veiculação de pesquisas oriundas de programas de pós-graduação - PPG *stricto sensu* no Brasil: O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes²² e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²³ no período de 1996 a 2019. Esse recorte temporal justifica-se pelo fato da LDB, Lei nº 9.394 de 1996, dar protagonismo e reconhecer a importância do ECS na formação profissional de professores (BRASIL, 1996), o que desencadeou diversas reestruturações curriculares (BRASIL, 2002a, 2002b, 2015, 2019), tornando o Estágio uma das pautas emergentes para as pesquisas no campo da formação de professores de Educação Física (BRASIL, 2004; 2018).

Para as buscas, utilizaram-se palavras-chave ligadas à temática, entre aspas e o operador booleano (AND), a partir das seguintes equações de pesquisas: i) “Estágio Curricular Supervisionado” AND “Educação Física”; ii) “Estágio Supervisionado” AND “Educação Física”; iii) “Estágio Curricular” AND “Educação Física”; iv) “Prática de ensino” AND “Educação Física”; e v) “Estágio Supervisionado” AND “Formação de Professores” AND “Educação Física”.

Os critérios de inclusão utilizados foram: a) estudos decorrentes da produção primária do conhecimento – teses e dissertações sobre ECS na formação de professores em Educação Física (licenciatura) no Brasil entre os anos de 1996 e 2019; b) trabalhos escritos em língua portuguesa; e c) texto completo, disponível nas bases de dados supracitadas e/ou nos repositórios institucionais dos PPGs de origem das

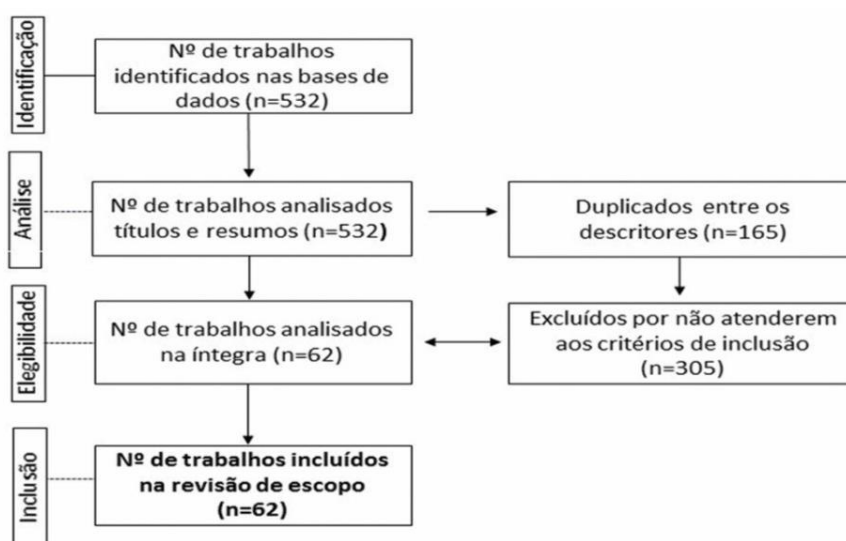
²² **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** - Capes, fundação ligada ao MEC, que desempenha papel fundamental na consolidação e expansão da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 12 maio 2020.

²³ **A BDTD** integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

pesquisas.

Com base nos critérios de inclusão, a pesquisa inicial foi conduzida de forma independente por dois pesquisadores, resultando na identificação de 532 trabalhos. Entre duplicados e aqueles que não atenderam aos critérios de inclusão foram excluídas 470 produções, sendo selecionado um total de 62 trabalhos, conforme ilustrado no fluxograma de elegibilidade (Figura 1).

Figura 1 - Fluxograma do processo de elegibilidade dos estudos



Fonte: Elaborado pelos autores, baseado no guia “Prisma ScR” (TRICCO *et al.*, 2018).

Os dados foram analisados em duas etapas. Na primeira, utilizou-se um formulário em *Excel* para inserir as informações dos 62 trabalhos de acordo com os objetivos do estudo. Após a extração geral, buscou-se mapear a extensão, volume, origem, localização das pesquisas, o que culminou na criação da subseção i) visão descritiva sobre a temática, ilustrada por gráficos, figuras, quadros e tabelas. Nessa subseção utilizou-se também o *software Nvivo12 plus* como ferramenta de codificação, por meio da frequência de palavras, dos autores mais citados nos 62 trabalhos (figura 2). Na segunda etapa procedeu-se a um processo de análise aberto e emergente (BRAUM; CLARKE, 2012), de forma a identificar os eixos temáticos. O processo passou por uma primeira codificação dos dados, depois o material foi lido na íntegra para a remoção de alguns códigos iniciais e agrupamento de outros códigos. A inclusão, movimentação de frases ou códigos iniciais em um ou mais tópicos genéricos foi concluída por meio de comparação constante. Organizou-se cada tópico genérico a partir dos enfoques e resultados dos estudos, o que motivou a

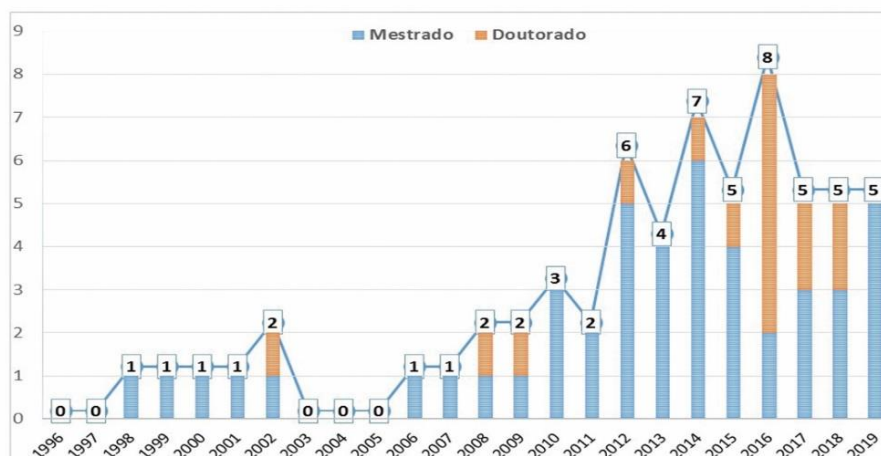
criação dos temas a serem explorados na segunda subseção de resultados ii) análise temática, constituída em seis eixos: (1) Organização do ECS; (2) Papel, contribuições e limites do ECS; (3) Concepções de ECS; (4) Configurações, relações e agentes no ECS; (5) Crenças, representações e identidade docente no ECS e (6) Saberes docentes no ECS.

3 RESULTADOS

3.1 Visão descritiva

No cumprimento do propósito central desta revisão, nesta seção apresenta-se o mapeamento dos estudos no que se refere a extensão, volume, origem, localização de instituições, orientadores, principais abordagens metodológicas e autores mais citados no corpo do quadro teórico-conceitual da produção do conhecimento sobre ECS em EF no Brasil entre 1996 e 2019 (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Produção do Conhecimento sobre ECS em EF no Brasil (1996-2019)



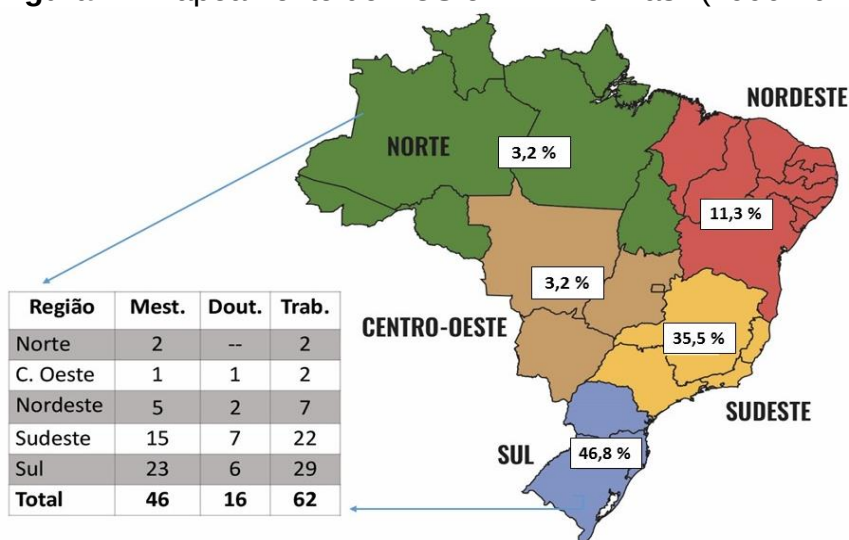
Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre 1998 e 2002 houve seis estudos, sendo a quase totalidade de mestrado (5). Já nos anos de 1996, 1997, 2003, 2004 e 2005 não foram identificados trabalhos. De 2006 a 2009, o número variou entre um e dois trabalhos, sendo a maioria de mestrado. Na última década (2010 a 2019), assistiu-se a aumento exponencial da produção, num total de 52, com o ápice nos anos de 2012, 2014 e 2016, respectivamente com seis, sete e oito investigações. Embora, nesse segundo período, os dados evidenciem um volume expressivo de estudos em relação ao primeiro, nos

anos de 2017 a 2019 verificou-se uma estabilização, com cinco produções.

Quanto à origem e localização dos estudos, conforme se pode observar no quadro projetado na Figura 2, das 62 pesquisas analisadas, 46 são mestrados e 16 doutorados, estando a maioria concentrada nas regiões Sul e Sudeste, respectivamente com 46,8% e 35,5%.

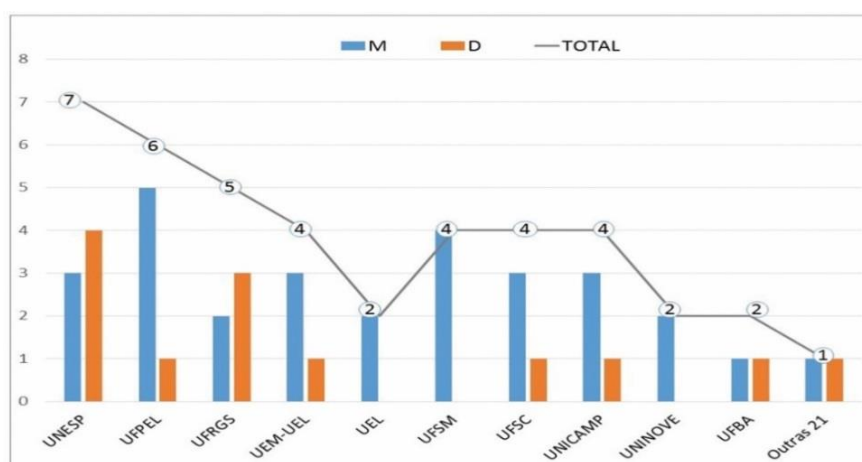
Figura 2 - Mapeamento do ECS em EF no Brasil (1996-2019)



Fonte: Elaborado pelos autores.

No que concerne à origem das pesquisas, estas estão vinculadas a 31 instituições, sendo 26 públicas e cinco privadas (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Quantitativo de produções por IES



Fonte: Elaborado pelos autores.

Da análise do gráfico 2, destaca-se a Unesp como a instituição com mais

pesquisas (n=7), com quatro pesquisas de doutorado e três de mestrado. A UFPel (n=6), a UFRGS (n=5), bem como a UFSM, a Unicamp e UEM (n=4), surgem no patamar seguinte da produção, as restantes 21 instituições contribuem apenas com um trabalho.

Outro dado importante para o campo científico ilustrado na Tabela 1 refere-se aos orientadores que têm estudado a temática do ECS na formação do licenciado em EF. De um total de 49 pesquisas, foram destacados os docentes que orientaram mais de dois estudos.

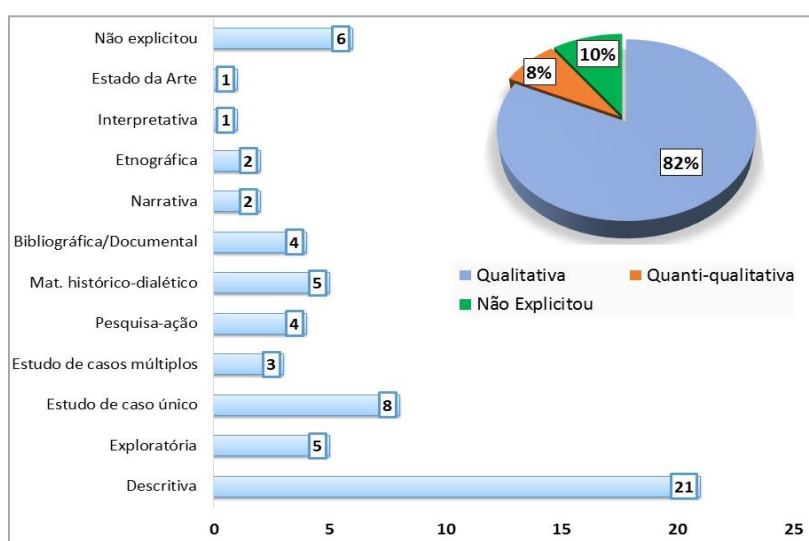
Tabela 1 - Referente aos orientadores e IES

Orientadores	IES	M	D	T/O
Prof. Dr. Samuel de Souza Neto	Unesp	3	3	6
Profa. Dra. M ^a das Graças C. S. M. G. Pinto	UFPel	3	--	3
Prof. Dr. Amauri A. Bássoli de Oliveira	UEM/UEL	2	1	3
Prof. Dr. Hugo Norberto Krug	UFSM	3	--	3
Prof. Dr. Vicente Molina Neto	UFRGS	--	2	2

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados relativos aos orientadores ratificam a prevalência de investigações proveniente de grupos de pesquisas vinculados ao eixo Sudeste/Sul e apontam o prof. Souza Neto (Unesp) como principal orientador/pesquisador sobre a temática, com seis orientações, sendo três teses de doutorado e três dissertações de mestrado. Já os professores Oliveira (UEM/UEL), Pinto (UFPel) e Krug (UFSM) orientaram metade das pesquisas.

Do ponto de vista metodológico, 82% dos trabalhos utilizaram a abordagem qualitativa, 8% quanti-qualitativa, enquanto 10% não explicitaram a abordagem nem o tipo de pesquisa. Os estudos delinear-se por uma diversidade de tipologias, dentre as quais destacam-se as pesquisas descritiva, exploratória, estudo de casos únicos e múltiplos, pesquisa-ação, bibliográfica, documental, materialista histórico-dialética, etnográfica, interpretativa, pesquisa narrativa e mista, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 - Abordagem e tipos de pesquisas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação aos autores mais citados no corpo dos quadros teórico-conceituais, foi levada em consideração a frequência de citações na condição de autoria principal ou em coautoria. Constatou-se uma diversidade de nacionalidades: brasileiros, canadenses, norte-americanos, franceses, portugueses, espanhóis, alemães, russos etc., conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 - Autores mais citados no quadro teórico-conceitual

Fonte: Elaborado pelos autores.

No centro da nuvem de palavras (Figura 3), estão em destaque os seis autores mais citados. Com maior incidência, as autoras brasileiras Pimenta e Lima e Pimenta, que estudam a temática há bastante tempo e aparecem como as principais referências

no cenário nacional no campo do ECS. O autor canadense Maurice Tardif também se destaca com os trabalhos sobre a formação inicial de professores, tendo como recorte os saberes docentes e a epistemologia da prática profissional. Em seguida, o autor português António Nóvoa é citado nos estudos referentes à formação docente a partir do desenvolvimento pessoal, institucional e profissional. Por fim, os autores brasileiros Souza Neto e Benites aparecem citados principalmente em estudos após o ano de 2012 para fundamentar a temática no campo da EF.

3.2 Análise temática

Da análise temática resultaram seis eixos temáticos (Quadro 1), com investimentos diferenciados: organização do ECS; papel, contribuições e limites do ECS; concepções de ECS; configurações, relações e agentes no ECS; crenças, representações e identidade docente no ECS e, saberes docentes no ECS.

Quadro 1 - Temáticas e autores das pesquisas sobre ECS em EF no Brasil

Nº	Temáticas	Autores	T
1	Organização do estágio	Montiel (2010); Bisconsini (2013); Ananias (2016); Araújo (2018); Martins (2017); Silva (2012); Rodrigues (2007); Alves (2010); Zuluaga (2015); Nunes (2010); Silveira (2019), Fernandes Junior (2001), Rodrigues (2014), Torres (2018), Agostini (2008), Resende (2015), Mello (2014)	17
2	Papel, contribuições e limites do ECS	Zancan (2012); Cardozo (2012); Silva (2018); Adamecz Filho (2019); Canciglieri (2016), Carvalho Filho (2015); Silva (2016); Mulati (2006), Horiye (2018); Cristovão (2014); Quadros (2019), Almeida (2015), Quaranta (2011), Ceccheto (2019)	14
3	Concepções de ECS	Téo (2013); Ávila (2017), Kronbauer (2013); Sousa (2012), Campos (1999), Ramos (2002), Honorato (2011), Lima (2000), Souza (2014), Scherer (2008), Behrens (2009); Mendes (2016), Bandeira (2017)	13
4	Configurações, relações e agentes no ECS	Silva Júnior (2016), Neves (1998); Mazzocato (2014); Arruda (2014); Benites (2012); Côrrea Junior (2014), Ribeiro (2017)	7
5	Crenças, representações e identidade docente no ECS	Rocha (2016); Bezerra (2012); Pires (2016), Flores (2013); Polati (2019); Teles (2015)	6
6	Saberes docentes no ECS	Isse (2016); Caetano (2017); Silva (2002), Scarazzatto (2013), Aroeira (2009)	5
Total →			62

Fonte: Elaborado pelos autores.

3.2.1 Organização do ECS

Esta temática constituiu-se por 17 trabalhos que analisaram a estrutura e o desenvolvimento do estágio (AGOSTINI, 2008; BISCONSINI, 2012) nos cursos de licenciaturas em EF, tendo como recorte as mudanças ocorridas nas DCN e seus impactos (MONTIEL, 2010; NUNES, 2010; SILVA, 2012), sobretudo, nos documentos norteadores como PPC e Regulamento de Estágio (RESENDE, 2015). Nesse enfoque, sob um olhar analítico do materialismo histórico-dialético marxista, observam-se os estudos de Rodrigues (2007), Alves (2010) e Rodrigues (2014), que defendem uma formação omnilateral, desde a organização do trabalho (MARTINS, 2017) à atividade pedagógica do ensino no estágio (SILVEIRA, 2019). Outros enfoques relacionam-se à interface das práticas de ensino, ECS e AC com as demais disciplinas que compõem o currículo dos cursos para analisar a concepção de docência (ARAÚJO, 2018; MELLO, 2014), bem como as instrumentalizações teórico-metodológicas estabelecidas no contexto escolar (FERNANDES JÚNIOR, 2001). Verificam-se dois estudos de casos múltiplos no cenário internacional, em que o primeiro analisa a influência do movimento de profissionalização do ensino em três propostas de ECS em Portugal, EUA e Brasil (ANANIAS, 2016) e o segundo faz uma leitura sobre as orientações pedagógicas nos estágios de quatro cursos de EF dos países sul-americanos: Chile, Colômbia, Argentina e Brasil (ZULUAGA, 2015). Por último, Torres (2018) apresenta uma proposta de “modelo” de Estágio Curricular Orientado (ECO), com fundamento na Lei nº 11.788/2008, tendo sido considerado viável pelos coordenadores dos cursos participantes.

3.2.2 Papel, contribuições e limites do ECS

Em relação ao papel, contribuições e limites do estágio, destacam-se os 14 estudos que consideraram os marcos legais - DCN e os PPC dos cursos (CARVALHO FILHO, 2015; ZANCAN, 2012), que tiveram como objeto de análise a percepção dos docentes e discentes no contexto do estágio (ALMEIDA, 2015; ADAMECZ FILHO, 2019; CARDOZO, 2012; CRISTÓVÃO, 2014; HORIYE, 2018; MULATI, 2006), bem como sua influência na prática profissional dos egressos e professores iniciantes (CANCIGLIERI, 2016), para identificar a atribuição de sentidos à docência (QUADROS, 2019; SILVA, 2016; SILVA, 2018).

No âmbito da Educação a distância (EAD), considerando a grande quantidade de cursos EAD no país, em particular pelas IES da rede privada (E-MEC, 2020), verificou-se a dificuldade dos estagiários na “transposição didática dos conteúdos da formação acadêmica”, haja vista “a necessidade de supervisão/orientação por parte da Universidade/polo” (QUARANTA, 2011, p. 178-179). Nessa direção, os estudos pontuaram a premência de novas pesquisas nos cursos EAD em relação ao acompanhamento dos estagiários, bem como sobre a utilização/domínio das TICs como dispositivos de formação profissional nessa perspectiva de ensino (CECHETTO, 2019).

3.2.3 Concepções de ECS

Este eixo se configura pelos 13 trabalhos que focalizaram analisar a concepção de formação de professores e sua articulação com o ECS (SOUZA, 2014). Os enfoques são a relação teoria-prática (HONORATO, 2011; LIMA, 2000), os processos reflexivos (BEHRENS, 2009; CAMPOS, 1999; KRONBAUER, 2013; RAMOS, 2002; SCHERER, 2008; SOUSA, 2012), como espaço de pesquisa (TÉO, 2013), e de pesquisa-ação enquanto estratégia formativa (ÁVILA, 2017), sobretudo pela utilização das TDIC²⁴, redes sociais, fotografias e vídeos como instrumentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas durante e após os estágios (MENDES, 2016).

Essas concepções de estágio, de acordo com Bandeira (2017), estão presentes hegemonicamente nas produções científicas sobre a temática no campo da formação de professores de EF e fundamentam-se nas concepções teóricas do professor reflexivo e na epistemologia da prática.

3.2.4 Configurações, relações e agentes no ECS

Estão alocados nessa temática os estudos que buscaram compreender as relações estabelecidas no contexto do ECS e o impacto no desenvolvimento da autonomia dos estagiários em campo (SILVA JUNIOR, 2016), tendo em vista a necessidade de diminuir o distanciamento entre universidade e escola, evidenciado na investigação de Neves (1998) e transversalmente nos resultados da maioria das pesquisas presentes nos outros eixos.

²⁴ Tecnologias Digitais de Informação de Comunicação (TDIC).

Aliadas a esses aspectos, outras investigações analisaram o envolvimento e participação dos agentes no processo de iniciação à docência (RIBEIRO, 2017); com destaque para o papel do professor-colaborador ou professor supervisor/regente da escola (ARRUDA, 2014; BENITES, 2012) e para a sua importância formativa no campo do estágio (MAZZOCATO, 2014), no que se refere aos saberes mobilizados por eles no processo de socialização profissional (CORRÊA JÚNIOR, 2014).

3.2.5 Saberes Docentes no ECS

Não obstante a maioria das pesquisas tenham abordado os saberes docentes enquanto categoria, esta temática compõe-se pelos estudos que focalizaram como objeto central o desenvolvimento dos conhecimentos/saberes teórico-práticos no processo de profissionalização evidenciado no estágio supervisionado (CAETANO, 2017; SILVA, 2002), com vista à compreensão da produção de sentidos sobre a atuação na EF Escolar para os estagiários (ISSE, 2016; SCARAZZATTO, 2013), e ainda a utilização da reflexão como estratégia metodológica para a construção de saberes pedagógicos (AROEIRA, 2009).

3.2.6 Crenças, representações e identidade docente no ECS

Embora os conceitos que compõem esta temática tenham bases teóricas diferentes e bem definidas, a aglutinação desta se deu pelo motivo de colocarem em discussão a questão do entendimento do que é ser professor, tendo em vista as implicações e interferências das crenças dos acadêmicos em formação (TELES, 2015), assim como as representações sociais no sentido de compreender as atitudes frente ao desenvolvimento do ECS como espaço de aprendizagem da docência por meio da socialização profissional (POLATI, 2019), especialmente pela compreensão do estágio como momento de construção e reconstrução da identidade docente no campo da EF Escolar (BEZERRA, 2012; FLORES, 2018; PIRES, 2016; ROCHA, 2016).

4 DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentam-se reflexões sobre os principais fatores apontados nos resultados desta revisão de escopo como contributos para o processo de profissionalização do ensino na formação do licenciado em EF, imbricadas noutras questões e/ou lacunas que carecem de maior atenção do/no campo científico,

pesquisadores, órgãos estatais, políticas públicas de formação, instituições de ensino e agentes formativos. Para tanto, segundo Ribeiro (2014, p. 677), torna-se necessário “incluir a discussão com especialistas e os interessados no tema, de modo a contextualizar o que se encontrou”.

Dentre os fatores evidenciados, o primeiro emerge do mapeamento descritivo, que revela um crescimento exponencial de investigações sobre a temática na última década analisada, sobretudo nos anos de 2012, 2014 e 2016, registrando uma estabilização até 2019. Outro elemento relevante é a grande concentração de produções em PPGs das regiões Sul/Sudeste, com destaque para o grupo de pesquisa liderado pelo Prof. Souza Neto, da Unesp, identificado como um dos principais orientadores/pesquisadores sobre a temática e dos cinco autores mais citados nos trabalhos analisados.

Por outro lado, observou-se uma baixa produção sobre a temática nas regiões Norte, com apenas duas dissertações (CARVALHO FILHO, 2015; MARTINS, 2017), e também na Centro-Oeste (3%), com os trabalhos de Almeida (2015) e Bandeira (2017). Esse desequilíbrio territorial ao nível da produção reflete as diferenças sociais e culturais nas diferentes regiões do Brasil, que aportam desigualdades de acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa indicando uma clara lacuna no quantitativo de cursos de licenciatura em EF em toda a Região da Amazônia (301), dos quais 111 são presenciais e 190 EAD (E-MEC, 2020)²⁵.

Aliado a esses aspectos, tendo em vista a crescente proliferação de cursos de EAD no Brasil, especificamente na formação de professores de EF (E-MEC, 2020), desponta-se como um hiato em relação à temática, nomeadamente em relação ao modo de organização, concepções de orientação de tutores e professores colaboradores (QUARANTA, 2011), bem como sobre a utilização das TICs enquanto dispositivos formativos (CECCHETO, 2019).

Outro tópico que merece atenção diz respeito aos fundamentos teórico-epistemológicos das pesquisas, particularmente em algumas dissertações de mestrado, que, segundo Bandeira (2017, p. 11), se observa uma espécie de “ecletismo teórico” e confusão “epistemológica” decorrente da constatada hegemonia teórica ligada à ideia de professor reflexivo e à epistemologia da prática.

Embora, em parte, haja concordância com a análise da autora no que se refere

²⁵ “Eletronic MEC” ou MEC Eletrônico. Trata-se do Catálogo de Cursos Superiores do Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasil. Disponível em: E-MEC: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jan. 2020.

ao “ecletismo”, importa ressaltar que este aspecto não inviabiliza o debate acadêmico, uma vez que os PPGs são reconhecidos institucionalmente, estando devidamente autorizados e referendados pela Capes/Brasil, bem como pelos pares (bancas examinadoras) que ratificam essas investigações, independentemente dos limites apontados e das filiações teórico-metodológicas adotadas.

Sobre as críticas apresentadas por Bandeira (2017), André (2010), em outro trabalho, já havia chamado a atenção para as pesquisas na área da Educação, Formação de Professores, no tocante à questão teórico-metodológica em termos de desafios e lacunas. A autora focaliza problemas na forma de apresentação das pesquisas, precisão dos registros genéricos e achados da investigação; a predominância de pesquisas centralizadas no professor sem apresentar múltiplas dimensões, restritas em estudos micro (fenômenos localizados, pequeno número de sujeitos e análises situadas) e o silêncio das pesquisas sobre outros temas, como as políticas de formação. Observa-se, assim, que este e outros desafios devem ser trabalhados em futuras pesquisas, pois se constituem em uma lacuna.

Mudando o foco da discussão, a hegemonia encontrada nesta revisão de escopo opõe-se a uma formação docente baseada na matriz positivista, de racionalidade técnico-científica presente em alguns cursos de licenciaturas e no ECS (PIMENTA; LIMA, 2012; ZEICHNER, 2010). Na verdade, com base nos autores mais citados (Figura 3), está subjacente a necessidade de edificar um lugar de destaque para o ECS na formação de professores de EF (SOUZA NETO; BENITES, 2013), tendo como concepção formativa a epistemologia da prática profissional, cujos elementos formativos se dão pela mobilização de um conjunto de conhecimentos/saberes permeados pela reflexão (TARDIF, 2013).

Mas esse processo reflexivo não pode ser confundido como “um exercício de uma consciência privada, nem um diálogo com sua prática”, isolado, desprovido de criticidade e desarticulado das dimensões interativas presentes no ofício docente (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p 406). Trata-se de uma reflexão caracterizada pela socialização coletiva, pela interação entre a formação e a profissão (NÓVOA, 2019), como contributo para a profissionalização do futuro professor em situações reais de ensino (BATISTA, 2014; GRAÇA; BATISTA; QUEIRÓS, 2016).

Outro apontamento assinala a necessidade de construir relações mais orgânicas entre universidades, cursos de Educação Física e escolas (NEVES, 1998). Embora não tenha sido o foco principal das pesquisas, este distanciamento

institucional figurou de forma transversal na maioria dos resultados examinados (AROEIRA, 2009; ARRUDA, 2014; CARVALHO FILHO, 2015; HORYIE, 2018; ISSE, 2016; QUARANTA, 2011), ensejando demandas de investigações colaborativas entre universidades, escolas e atores envolvidos no estágio (ANANIAS, 2016; MONTIEL, 2010; SILVA JÚNIOR, 2016).

Além disso, sobressaem outras questões, como: a falta de professores orientadores (BISCOSINI, 2013; TORRES, 2018;); a ausência de um trabalho coletivo para atuar no estágio (CARVALHO FILHO, 2015); a percepção de que os professores orientadores “não acompanham as atividades, planos e planejamentos dos estagiários, apesar de relatarem estar dispostos a ajudar”, no caso do professor supervisor/colaborador da escola, este “[...] ainda não se considera co-formador do estagiário” (ARRUDA, 2014, p. 92), uma vez que essa função, assim como o seu papel formativo, não é outorgada legalmente pelo cargo que exerce nas redes de ensino e, em alguns casos, a ausência de remuneração para essa atividade desmobiliza a colaboração no estágio (BENITES, 2012).

A exemplo, do ponto de vista legal, verifica-se no artigo 8º da lei nº 11.788/2008 (Lei do Estágio), que a celebração de convênios e parcerias para a efetivação do ECS obrigatório é facultativa para as instituições de ensino públicas e privadas, porém, para que seja legalizado, há obrigatoriedade de assinatura do termo de compromisso pela unidade cedente e pelo estagiário (BRASIL, 2008), mas não é explicitado claramente quanto às responsabilidades dos professores supervisores (IZA; SOUZA NETO, 2015), nomeadamente no que se refere a estes serem agentes formativos essenciais para o processo de profissionalização no campo de estágio (CORRÊA JUNIOR, 2014).

Por esse prisma, o estreitamento da parceria universidade-escola, no sentido de avançar da ideia meramente burocrática e documental (NEIRA; EHRENBURG, 2013) ou mesmo de abrir as portas, acolher o estagiário sem o deixar à deriva, perpassa pela compreensão de que a aprendizagem da prática profissional do futuro professor durante os ECS “[...] não depende apenas de um sujeito ou de uma instituição, mas de um grupo de pessoas responsável por pensar questões pedagógicas e burocráticas” (BISCOSINI, 2013, p.133).

Nessa direção, os estudos acentuam a necessidade de reestruturação da/na legislação de estágio para sistematizar a celebração de convênios, parcerias ou de cooperação (SILVA JÚNIOR, 2016) como possibilidade de efetivar os laços

institucionais entre universidades, secretarias de educação, cursos de licenciaturas, escolas, professores orientadores e professores supervisores (IZA; SOUZA NETO, 2015), tanto do ponto de vista burocrático/legal, pedagógico (BISCOSINI, 2013) quanto profissional.

Trata-se de estabelecer responsabilidades para as instituições e atores envolvidos no processo formativo do ECS a partir da ideia de acolhimento e acompanhamento (SILVA JÚNIOR, 2016; CYRINO, 2016), edificado coletivamente num “terceiro espaço, híbrido” (ZEICHNER, 2010), para alavancar uma aproximação que propicie a aprendizagem da prática profissional com disposições e papéis definidos, visando formar professores questionadores, autônomos e conscientes de suas funções profissionais (FEIMAN-NEMSER, 2012). Portanto, este pode ser o caminho que deve ser almejado para que o estágio seja um campo de conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2012), local de mobilização de conhecimentos/saberes específicos e de articulação da relação teoria-prática (CARVALHO FILHO; BRASILEIRO, 2020), bem como momento de construção e reconstrução da identidade profissional dos agentes envolvidos (AMARAL DA CUNHA; BATISTA; GRAÇA, 2020), tendo como pano de fundo a ideia de desenvolvimento profissional sedimentada entre a formação e a profissão (NÓVOA, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer considerações sobre esta revisão de escopo, importa realçar que este estudo exploratório buscou mapear a produção do conhecimento (teses e dissertações) sobre ECS na formação do professor de EF no Brasil e identificar os fatores apontados nos resultados como contributos para o processo de profissionalização do ensino.

O mapeamento revelou um crescimento expressivo de pesquisas sobre a temática na última década, havendo uma estabilização nos três últimos anos. Estas produções originam-se predominantemente de PPGs vinculado a instituições sediadas nas regiões Sul e Sudeste, registrando a escassez de trabalhos nas regiões Norte e Centro-Oeste, o que pode evidenciar lacunas e ensejar novas demandas de pesquisas no campo científico.

Manifesta-se a tendência dos pesquisadores em romper com a racionalidade técnico-científica na formação inicial de professores de EF para a implementação de um novo paradigma formativo, tendo o ECS como espaço de indissociabilidade da

relação teoria-prática, alicerçado pela reflexão coletiva no processo de mobilização de conhecimentos/saberes a partir de uma epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2013).

Relativamente às seis temáticas identificadas, percebeu-se transversalmente a existência de um desafio nuclear e perene no processo de formação inicial de professores durante os ECS, qual seja, a necessidade de efetivação da parceria universidade-escola (IZA, SOUZA NETO, 2015; SILVA JÚNIOR, 2016; SOUZA NETO; BORGES; AYOUB, 2021;), carregando consigo categorias adjacentes que suscitem maior envolvimento da comunidade científica, órgãos estatais, instituições e os agentes formativos.

Face a esse panorama, o desenvolvimento do ECS no processo de profissionalização do ensino no campo da EF carece da realização de pesquisas que estudem parcerias, sistemas de acolhimento, acompanhamento e integração do ECS (SILVA JÚNIOR, 2016), como parte indissociável das redes de ensino, no sentido de refletir sobre o real papel da escola (BENITES, 2012), da universidade e dos agentes formativos (ALMEIDA, 2015; SOUZA NETO; BORGES; AYOUB, 2021), tanto nos cursos de licenciatura presencial como EAD (CECCHETO, 2019; QUARANTA, 2011). Sugerem-se, ainda, propostas que tratem a formação e o ECS como espaço de mobilização de saberes (CANCIGLIERI, 2016), lugar de “aprendizagem do trabalho docente” (AROEIRA, 2009, p. 165), de construção e reconstrução da identidade profissional (BEZERRA, 2007; FLORES, 2018; PIRES, 2016; ROCHA, 2016), visando o desenvolvimento da docência como profissão (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019; TARDIF, 2013).

Embora haja compreensão de contribuições decorrentes das evidências científicas apresentadas nesta *scoping review*, torna-se basilar reconhecer como limitações do estudo o fato de a utilização de pesquisas (teses e dissertações) publicadas/disponíveis somente em língua portuguesa, bem como por ter descartado estudos que não estavam integralmente disponíveis, o que pode ter excluído alguns elementos relevantes para uma melhor compreensão da temática. Por conseguinte, recomenda-se a realização de outras investigações sob outros olhares teórico-metodológicos, que analisem as diferentes formas organizacionais, concepções formativas presentes nas práticas de ensino no ECS e seus impactos no processo de profissionalização de professores de EF no contexto brasileiro, sobretudo na Região da Amazônia, diante da constatada escassez de pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ADAMECZ FILHO, F. **Reflexão do papel do estágio curricular supervisionado na formação profissional na licenciatura em educação física**. 2019. 71 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Médicas da Saúde) - Faculdade de Ciências Médicas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2019.
- AGOSTINI, S. **A organização e o desenvolvimento de estágios Curriculares em cursos de licenciatura da UFSM: Envolvimentos de estagiários e orientadores**. 2008. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- ALMEIDA, F. F. V. de. **O estágio curricular na formação inicial de professores de educação física no Estado do Mato Grosso**. 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.
- ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e fundar a profissão. In: SPAZZIANI, M. de L. (org.). **Profissão de professor: canários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 39-66.
- ALVES, M. S. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos de disputas**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2010.
- AMARAL DA CUNHA, M.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, n.7, v.2, p. 41-51, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47863/JMBB7646>. Disponível em: http://www.ipg.pt/scpd/files/JSPR_SE_7_2_2020.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.
- ANANIAS, E. V. **O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino: um estudo de casos múltiplos**. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- ANDERSON, S.; ALLEN, P.; PECKHAM, S.; GOODWIN, N. Asking the right questions: scoping studies in the commissioning of research on the organisation and delivery of health services. **Health Research Policy and Systems**, v. 6, n. 7, jul. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1186/1478-4505-6-7>. Disponível em: <https://health-policy-systems.biomedcentral.com/articles/10.1186/1478-4505-6-7>. Acesso em 9 out. 2020.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ARAÚJO, R. A. dos S. **Currículo de formação docente em Educação Física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares**. 2018. 393 f.

Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, n. 8, v. 1, p.19-32. feb. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1364557032000119616>. Acesso em: 23 maio 2020.

ARMSTRONG, R.; HALL, B.; DOYLE, J.; WATERS, E. 'Scoping the scope' of a Cochrane review. **Journal of Public Health**, v. 1, n. 33, p. 147-150, 2011. Disponível em: <https://academic.oup.com/jpubhealth/article/33/1/147/1549781>. Acesso em: 18 ago. 2020.

AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARRUDA, T. O. de. **Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

AVILA, L. T. G. **Autorregulação da aprendizagem no estágio de Licenciatura em Educação Física: proposta formativa ancorada na pesquisa-ação**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas-RS, Pelotas, 2017.

BANDEIRA, L. B. **Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de educação física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório**. 2017. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BARREIRO; I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BATISTA, P. O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In: BATISTA, P.; GRAÇA, A.; QUEIRÓS, P. (org.), **O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física**. Porto: Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2014. p. 9-41

BATISTA, P.; GRAÇA, A. B. Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. **Pro-Posições**, v. 32, p. 1-27, e20180084EN, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/63VcdqVTBNqwxgrCK645Ns/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BEHRENS, G. J. **Os movimentos do estágio curricular supervisionado de um curso de educação física: reflexões para a formação docente**. 2009. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado Acadêmico em

Educação – PMAE, Itajaí, 2009.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BEZERRA, B. B. **Formação profissional em educação física: construção identitária de professores em formação inicial**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BISCONSINI, C. R. **Formação inicial para docência: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 06/2018 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, edição 243, seção 1, p. 48, 19 fev. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, p. 31, 18 fev. 2002a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2002 de 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 9, 4 mar. 2002b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 7/2004 de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 1º de julho de 2015. 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRAUN, V.; CLARKE V. Thematic analysis. *In*: COOPER, H. *et al.* (ed.) **APA handbook of research methods in psychology**. Washington, DC: American Psychological Association, c2012. v. 2. p. 57–71.

CAETANO, A. P. F. **O estágio supervisionado na formação inicial em educação física-licenciatura na Universidade Federal do Ceará**: desenvolvimento dos saberes e práticas docentes. 2017, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

CAMPOS, M. Z. de. **A questão da licenciatura em educação física**: a transição à prática profissional. 1999. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Motora), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CANCIGLIERI, F. G. S. **As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de educação física**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, fundação ligada ao MEC que desempenha papel fundamental na consolidação e expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* em todos os estados do Brasil. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 12 maio 2020.

CARDOZO, L. P. C. **Estágio curricular supervisionado em Educação Física**: significado para a formação docente dos egressos da FURG. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

CARVALHO FILHO, J. J. de. **A Formação docente na Amazônia Ocidental**: uma análise desde O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UNIR. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

CARVALHO FILHO, J. J. de; BRASILEIRO, T. S. A. **A formação do professor de educação**: reflexões a partir do estágio supervisionado. Curitiba: Appris, 2020.

CECCHETTO, J. R. **Formação de professores de educação física a distância**: desafios e possibilidades do estágio supervisionado. 2019, 150 f. Dissertação

(Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

CORRÊA JÚNIOR, J. F. **Identidade, saberes e questionamentos do professor-colaborador na realização do estágio supervisionado em educação física**. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

CRISTÓVÃO, S. C. **Estágio supervisionado em educação física: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei?** 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia**. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

E-MEC, Eletronic-MEC. **Catálogo de Cursos Superiores do Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasil**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 1 jan. 2020.

FEIMAN-NEMSER, S. **Teachers as learners**. Cambridge, MA: Harvard Education, 2012.

FERNANDES JÚNIOR, O. M. **A contribuição da disciplina prática de ensino na formação do professor de educação física: a educação física escolar em questão**. 2001. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FERNANDES JÚNIOR, O. M.; FERNANDES, S. R. de S. A formação do professor de educação física e o estágio supervisionado: mapeando a produção acadêmica no âmbito da Capes. *In*: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2014. p. 1-19. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/570-0.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

FLORES, P. P. **O processo de identificação docente durante o Estágio Curricular Supervisionado: em jogo no campo da Educação Física**. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C.; MATINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/41542>. Acesso em: 9 ago. 2020.

GRAÇA, A., BATISTA, P.; QUEIRÓS, P. A formação de professores em equação. *In*: SHIGUNOV, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação de professores de educação física em perspectivas: Brasil, Portugal e Espanha**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016. p. 78-110.

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

HONORATO, I. C. R. **Formação profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do Estágio Supervisionado**. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

HORIYE, E. Y. **O Estágio Supervisionado em Educação Física e Letras-Português da UEL: desafios e possibilidades**. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ISSE, S. F. **Estágio supervisionado na formação de professores de educação física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários**. 2016. 234 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ISSE, S. F.; MOLINA NETO, V. Estágio supervisionado na formação de professores de educação física: produções científicas sobre o tema. **Journal of Physical Education**, v. 27, e2759, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/C4N3HYWmNPgmLHKKfFrVNkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 111-124, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>. Acesso em: 17 jul. 2020.

JBÍ - JOANNA BRIGGS INSTITUTE. **The Joanna Briggs institute reviewers' manual 2015: Methodology for JBI scoping reviews**. Adelaide: The Joanna Briggs Institute, 2015.

KRONBAUER, C. P. **O curso de licenciatura em Educação Física: as contribuições dos estágios curriculares supervisionados para a formação de professores reflexivos**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LANGE, J.; LANGE-BURROUGHS, S. **Learning to be a teacher**. London: Sage, 2018.

LIMA, L. F. de. **A relação teoria prática no processo de formação do professor de Educação Física**. 2000. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

MAFFEI, W. S. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de educação física. **Revista Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 229-244, dez. 2014.

MARTINS, R. C. **O estágio curricular supervisionado e a organização do trabalho pedagógico**: um estudo no curso de licenciatura em educação física na Universidade Federal do Pará. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

MARTINS, R. C.; CAMARGO, A. M. M. de. **O estágio supervisionado em educação física e as produções da ANPED e CAPES de 2009 a 2013**. São Luís, 2016. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6336.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

MAZZOCATO, A. P. F. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física do CEFD/UFSM**: constituição, concepção, orientação e contribuição. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MELLO, C. C. de C. **O professor em formação**: uma investigação sobre o estágio supervisionado nos currículos das licenciaturas em educação física. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2014.

MENDES, D. de S. **O Estágio na Licenciatura em Educação Física em perspectiva semiótica**: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens. 2016. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, 2016.

MONTIEL, F. C. **Os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura em educação física do Rio Grande do Sul**: impacto das 400 horas. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

MULATI, M. R. de C. F. **O Estágio Supervisionado na Formação do(a) Professor(a) de Educação Física**. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2006.

NEIRA, M. G.; EHRENBURG, M. C. Análise da proposta de estágio na licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo. **Olh@res**, v.1, n.1, p.325-348, maio 2013.

NEVES, A. das. **Educação Física e prática de ensino**: pensando novas perspectivas nas relações institucionais entre Universidade e Escolas Públicas. 1998. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

NÓVOA, A. 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.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NUNES, R. V. **Os estágios de docência e a formação de professores em Educação Física**: um estudo de caso no curso de licenciatura na ESEF/UFRGS. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores em educação e a constituição Política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, n. esp. 1, p. 17-35, 2010.

PETERS, M.; GODFREY, C.; KHALIL, H.; MCINERNEY, P.; PARKER D.; SOARES, C. B. Guidance for conducting systematic scoping reviews. **International Journal of Evidence-Based Healthcare**, v. 13, p. 141-466, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1097/xeb.0000000000000050>. Acesso em: 3 ago 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, V. **A construção da identidade docente em educação física**: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC. 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desporto da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

POLATI, C. **Representações Sociais de licenciandos de Educação Física sobre o Estágio Curricular Supervisionado**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

QUADROS, L. R. **Narrativas sobre o processo de constituição docente dos estudantes de educação física em formação inicial durante o estágio de docência da ESEFID/UFRGS**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

QUARANTA, A. M. **Formação de professores de educação física na modalidade a distância**: experiências no estágio supervisionado. 2011. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, G. N. S. **Preparação profissional em educação física: a questão dos estágios.** 2002. 136 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RESENDE, M. H. **Análise dos aspectos pedagógicos da formação do professor de educação física: um estudo na IES públicas de Minas Gerais.** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

RIBEIRO, J. L. P. Revisão de investigação e evidência científica. **Revista Psicologia, Saúde & Doenças**, Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde - SPPS, v. 15, n. 3, p. 671- 682, 2014.

RIBEIRO, R. C. **Processos de iniciação à docência no estágio curricular supervisionado em educação física.** 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

ROCHA, M. T. S. **Percepções dos acadêmicos de licenciatura em educação física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado.** 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

RODRIGUES, R. C. F. **Formação de professores: a prática de ensino no curso de licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da licenciatura ampliada.** 2014. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RODRIGUES, R. C. F. **O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidade e possibilidades.** 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SCARAZZATTO, J. **Educação Física e Cultura Corporal: sentidos em circulação e elaboração nas aulas de Prática de Ensino.** 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SCHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física.** 2008. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, L. de F. da. **O Estágio Curricular Supervisionado na ótica de egressos de um curso de licenciatura em Educação Física.** 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVA, M. A. da. **Sentidos atribuídos à docência no contexto escolar: narrativas de estudantes de educação Física da ESEFID/UFRGS.** 2016, 272 f. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano). - Escola de Educação Física,

Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, M. S. da. **As aventuras e desventuras dos alunos de ESEF/UFPEL: um olhar sobre a formação do professor de educação física.** 2002, 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2002.

SILVA, S. L. P. O. **O estágio supervisionado na formação inicial de licenciados em Educação Física no Paraná.** 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SILVA JÚNIOR, A. P. da. **Configurações e relações estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física.** 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SILVA JÚNIOR, A. P. da; OLIVEIRA, A. A. B. de. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 24, n. 1. p. 77-92, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>. Acesso em 29 out. 2020

SILVEIRA, V. da S. da. **O modo geral de organização do ensino veiculado para a atividade pedagógica na disciplina de estágio em cursos de licenciatura.** 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

SOUSA, M. P. **Pensando a formação inicial em educação física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis.** 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

SOUZA, I. S. de. **A formação de professores em educação física no plano nacional de formação de professores da educação básica – PARFOR/UNEB: realidade, tensões e contradições.** 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Sociedade e Culturas) - Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014.

SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; AYOUB, E. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. **Pro-Posições**, v. 32, p. 1-10, e20180084EN, 2021.

SOUZA NETO, S. de; CIRYNO, M.; BORGES, C. O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 1, n. 32, p. 52-72, 2019. DOI: 1021814/rpe.13439

SOUZA NETO, S. de; BENITES, L. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro. **Cadernos de Educação**, n.46, p. 2-22, set./dez. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes,

2013.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 10 jan. 2021.

TELES, C. **Ser professor: as crenças e descobertas do ser professor no estágio pedagógico**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

TÉO, C. E. **Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL**. 2013. 177 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TORRES, M. da S. **O estágio curricular orientado em Educação Física: a prática, a percepção dos coordenadores de curso, a legislação, e uma proposta de modelo factível**. 2018. 261 f. Tese (Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TRICCO, A. C. *et al.* PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of Internal Medicine**, v.169, n. 7, p. 467-473, out. 2018.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZANCAN, S. **Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em educação física**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, 2012.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 10, p. 479-504, set./dez. 2010.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ZULUAGA, C. F. A. **Orientações pedagógicas no estágio supervisionado de educação física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile**. 2015, 377f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

FINANCIAMENTO

O presente estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 em parceria com a Fundação de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e

Tecnológicas e à Pesquisa de Rondônia– FAPERO, Edital Chamada DR nº 008/2018. Integra o projeto CNPq nº 439325/2018-8/Universal, faixa C. "This study was financed in part by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES) - Finance Code 001", in partnership with the Foundation for the Support of Scientific and Technological Actions and Research in Rondônia - FAPERO, Notice DR nº 008/2018. It integrates the CNPq project nº 439325/2018-8/Universal, track C.

SEÇÃO 3

Estudos Empíricos

ESTUDO EMPÍRICO 1

CARTOGRAFIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

CARTOGRAPHY OF SUPERVISED INTERNSHIP IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE BRAZILIAN AMAZON

CARTOGRAFÍA DE PRÁCTICAS SUPERVISADAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA AMAZONÍA BRASILEÑA

Resumo

Este estudo focalizou a caracterização das organizações e concepções formativas de estágio curricular supervisionado que prevalecem na região da Amazônia, visando identificar elementos caracterizadores das idades do ensino no processo de profissionalização do futuro professor de Educação Física (EF). A pesquisa apresentou-se como exploratória, descritiva, a partir de uma abordagem mista, realizada nos cursos de licenciatura em EF de nove universidades públicas da Amazônia brasileira. As técnicas utilizadas foram a análise documental e um questionário semiestruturado aplicado a 36 professores orientadores de estágio. Da análise temática dedutivo-indutiva, resultaram três temas principais i) organização do estágio; ii) concepções e; iii) idades do ensino. Os resultados evidenciaram concepções formativas de ECS advindas de nuances que aludem às três idades: vocação, ofício e profissão, tendo em vista a coexistência de elementos de orientações diversas no mesmo programa de formação no estágio, com prevalência de uma ou outra idade, dependendo do contexto, sobressaindo destes indicativos singulares referente aos aspectos organizacionais, concepções formativas de estágio e da utilização de dispositivos formativos, o que denota, ainda que de forma pontual, o desenvolvimento de uma formação profissional no estágio.

Palavras-chave: Profissionalização Docente. Educação Física. Idades do ensino. Políticas de formação. Amazônia.

Abstract

This study focused on the characterization of organizations and formative conceptions of supervised curricular internship that prevail in the Amazon region, aiming to identify elements that characterize the ages of teaching in the professionalization process of the future physical education teacher (EF). The research presented itself as

exploratory, descriptive, from a mixed approach, carried out in the undergraduate courses in EF of nine public universities in the Brazilian Amazon. The techniques used were documentary analysis and a semi-structured questionnaire applied to 36 trainee advisors. From the deductive-inductive thematic analysis, three main themes resulted i) organization of the internship; ii) conceptions and; iii) teaching ages. The results showed formative conceptions of STS departing from nuances that allude to the three ages: vocation, craft and profession, in view of the coexistence of elements of diverse orientations in the same training program in the internship, with prevalence of one or another age, depending on the context, highlighting these singular indications related to organizational aspects, formative conceptions of internship and the use of formative devices, which denotes, even if punctually, the development of professional training in the internship.

Keywords: *Teacher Professionalization. Physical Education. Teaching ages. Training policies. Amazon.*

Resumen

Este estudio se centró en la caracterización de las organizaciones y concepciones formativas de las prácticas curriculares supervisadas que prevalecen en la región amazónica, con el objetivo de identificar elementos que caracterizan las edades de la enseñanza en el proceso de profesionalización del futuro docente de educación física (EF). La investigación se presentó como exploratoria, descriptiva, desde un enfoque mixto, realizada en los cursos de pregrado en EF de nueve universidades públicas de la Amazonía brasileña. Las técnicas utilizadas fueron el análisis documental y un cuestionario semiestructurado aplicado a 36 asesores en prácticas. Del análisis temático deductivo-inductivo, resultaron tres temas principales i) organización de la pasantía; ii) concepciones y; iii) edades de enseñanza. Los resultados mostraron concepciones formativas de STS partiendo de matices que aluden a las tres edades: vocación, oficio y profesión, en vista de la coexistencia de elementos de diversas orientaciones en un mismo programa formativo en la pasantía, con prevalencia de una u otra edad, dependiendo del contexto, destacando estas singulares indicaciones relacionadas con aspectos organizacionales, concepciones formativas de pasantía y el uso de dispositivos formativos, lo que denota, aunque sea puntualmente, el desarrollo de la formación profesional en las prácticas.

Palabras clave: *Profesionalización Docente. Educación Física. Edades de enseñanza. Políticas de formación. Amazonía.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata do estágio curricular supervisionado (ECS) na Região da Amazônia, tendo como foco identificar e analisar as idades do ensino no estágio curricular supervisionado, considerando o processo de profissionalização do magistério/ensino (TARDIF, 2013a). Nesse sentido, Oliveira (2010) assinala que a profissionalização emerge como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no trabalho e de desqualificação.

Pensando o ECS, no âmbito das políticas educacionais, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 reconhece um *continuum* entre a formação inicial e a formação continuada, na tentativa de estabelecer princípios que balizariam uma base comum nacional para a formação de professores, visando a profissionalização, os trabalhos de colaboração entre Universidade e Escola, assim como uma articulação mais forte no campo do ECS (BRASIL, 2015).

Porém, passados 50 anos de estágio no país, assiste-se, ainda, a um embate entre as orientações trabalhistas (contrato de estágio, tipificação do estágio, acompanhamento, avaliação) e as orientações pedagógicas (dispositivos, projeto de estágio, parceria universidade-escola, formação dos formadores) (BARRA, 2020) - o que dificulta o próprio processo de profissionalização do ECS. Aspecto este que recebeu uma atenção maior na proposição de uma melhor articulação dessas duas orientações para que ocorram de forma integrada na última diretriz nacional de formação inicial de professores (BRASIL, 2019).

Embora haja essa disposição para a integração no âmbito das orientações não se pode ignorar que as últimas revisões que ocorreram com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 registraram uma “[...] perda do caráter público das políticas educacionais [...] na perspectiva de moldar-se a lógica privatista e mercadológica”, marcadas por um “reducionismo sem precedentes na história da educação nacional” (ANPED, 2019, p. 2-3) e na desconstrução de um projeto coletivo (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020). Todos estes indicativos corroboram para uma cartografia do ECS na Amazônia, assim como do estado da arte em que se encontram as diferentes idades do ensino (TARDIF, 2013b) no ECS, visando a sua assunção. Neste processo toma-se como referência a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2002 para a formação de professores e a Resolução CNE/CES nº 7/2004 para a educação física, pois nas orientações de tempo e espaço no ECS para a escola não houve alteração

com relação ao período e às 400h.

Com relação a Amazônia Carvalho Filho, Batista e Souza Neto (2021), ao realizarem mapeamento nas bases de dados da CAPES e BDTD relativamente à produção do conhecimento sobre ECS no campo da EF, entre os anos de 1996 a 2019, verificaram que haviam 62 trabalhos desenvolvidos no Brasil, e destes constatou-se a centralização de pesquisas nas Regiões Sul/Sudeste (n=51) e o baixo quantitativo nas regiões Nordeste (n=7), Centro-Oeste (n=2) e Norte (n=2). Da mesma forma que Maffei (2014) havia apontado para uma produção científica incipiente sobre a temática no campo da EF ao compará-la com outras áreas do conhecimento, evidenciando assim uma carência de pesquisas, suscitando ao campo científico a realização de novos estudos nesta Região.

Nesse contexto, considerando que os ECS assumem uma centralidade na esfera do processo formativo e de desenvolvimento profissional docente, objetivou-se no presente estudo *caraterizar as organizações e as concepções formativas de estágio curricular supervisionado em EF que prevalecem na região da Amazônia*. Adicionalmente buscou-se ainda *identificar elementos caracterizadores das idades do ensino no processo de profissionalização do futuro professor de Educação Física (EF)*.

Partindo dos propósitos pretendidos, procurou-se responder às seguintes questões de pesquisa: *Como estão organizados os ECS em EF nos cursos de licenciaturas em EF na Amazônia? Quais as concepções que prevalecem nos ECS nos cursos pesquisados? A partir da organização e da concepção formativa apresentada, quais os elementos caracterizadores das idades do ensino (vocação,  f cio e profissão) no processo de profissionaliza o do professor de EF nos cursos investigados?*

2 QUADRO DE REFERÊNCIA: AS IDADES DO ENSINO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Coube a Gauthier *et al.* (1998), Hargreves (2000), Tardif (2013b) e Cyrino (2016) a disseminação do termo “idades”, tendo como contexto desde um aprendizado vocacional a universitarização da formação (BOURDONCLE, 2000) e como prática o exercício da profissionalidade (CONTRERAS, 2002), considerando diferentes etapas da profissionalização do magistério.

Esse processo aparece vinculado, ora a um corpo de saberes de um  f cio, explorando a sua dimensão cognitiva (SHULMAN, 1987; GAUTHIER, 1998); refletido

no exercício do profissionalismo e da aprendizagem da docência (HARGREAVES, 2000); justaposto à processos de socialização de grupos missionários, artesanais ou ocupacionais a serviço de uma causa, contrato de trabalho, trabalho especializado (TARDIF, 2013b); incorporado ao campo da prática de ensino em processos de ECS, considerando a aprendizagem da prática pela imitação de modelos, a instrumentalização técnica e aplicacionista de métodos, o “aprendizado da profissão” (CYRINO, 2016, p.45).

Em se tratando de ECS, optou-se por considerar o seu enquadramento como referência, buscando um diálogo com os autores citados e outros autores que discutem a temática. Desse modo, para além da ideia das “idades do ensino” como concepções vamos considerá-la no campo da educação física como perspectivas.

2.1 Da idade do ensino como vocação à perspectiva do estágio supervisionado como aprendizagem da prática pela imitação de modelos

Gauthier *et al.* (1998, p. 20) oferece um contributo relevante para o entendimento desta questão, quando destaca que “o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”. Nesse tocante, o autor se refere ao ensino na perspectiva do “ofício” considerando como uma de suas dimensões a perspectiva de um *ofício sem saberes*, caracterizado pela observação, imitação, vivência da prática pela prática. *Desse modo, se de um lado, a primeira idade pode ser caracterizada, inicialmente, por um caráter missionário, vocacional - um dom no sentido literal de uma profissão de fé, na qual a aprendizagem da docência se dava pela observação e imitação das práticas dos mestres experientes, influenciando a aprendizagem pautada no ensino artesanal (VICENTINI; LUGLI, 2009); por outro lado, na educação física, esta perspectiva ganha contornos de uma aprendizagem artesanal.*

Nesta compreensão, se Tardif (2013a) e Gauthier, *et al.* (1998) analisam o ofício docente, considerando a formação profissional a partir da aprendizagem da prática, permeada pela natureza dos conhecimentos/saberes e sua articulação com o ensino no campo do trabalho, tendo como foco a ideia de desenvolvimento profissional (ROLDÃO, 2017), a questão artesanal perpassa essa delimitação.

Assim, para estabelecer relações entre esses aspectos conceituais em torno do ECS na formação do professor de Educação Física (EF), parte-se do entendimento de que a aprendizagem do ofício de qualquer profissão se edifica pela aprendizagem da prática profissional, uma vez que historicamente, “o estágio sempre foi identificado

como a parte prática dos cursos de formação de profissionais” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29), e na formação de professores, em geral, tem sido sistematizado desde a criação das Escolas Normais (SILVESTRE, 2011) ou das Escolas de Ginástica e da caserna, no caso da educação física.

Nesse processo, o estágio passou por diversas modificações no que se refere à sua concepção formativa e terminologias adotadas, dentre as quais destacam-se: Exercícios Práticos do Ensino; Prática de Ensino; e por último nominado como Estágio Curricular Supervisionado (SILVESTRE, 2011).

Embora se perceba o ECS como eixo nuclear para a aprendizagem da prática profissional no processo de profissionalização do ensino (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019), também se verificam a coexistência de concepções formativas de professores e de estágios sedimentadas por diferentes enfoques teórico-metodológicos. Nesse aspecto, com fundamento nos estudos de Cyrino (2016); Pimenta e Lima (2012) e Zabalza (2014), destaca-se a concepção de ECS como a aprendizagem da prática pela imitação de modelos.

A aprendizagem da prática pela imitação de modelos, também conhecida como aprendizagem artesanal, o elemento formativo ocorre pela observação, vivência prática decorrente da imitação de aulas-modelo dos professores experientes (ZABALZA, 2014; VICENTINI; LUGLI, 2009).

2.2 Da idade do ensino como ofício à perspectiva do estágio supervisionado como instrumentalização técnica e aplicacionista de métodos

A segunda idade decorre do rompimento do Estado moderno com a igreja marcada no século XIX com a formação das nações, constituição oficial de sistemas de ensino com a implantação das escolas e de uma carreira ocupacional para os professores a serviço do Estado Moderno. Dessa disposição social emerge o ofício do ato de ensinar, sublinhando desde então, a necessidade de preparação didático-pedagógica (SAVIANI, 2009) na formação de professores.

Gauthier *et al.* (1998, p. 20) denomina essa idade como sendo influenciada pela perspectiva de *saberes sem ofício*, cuja aprendizagem da prática se dá pela aplicação intrumental de técnicas ou de conhecimentos. Desse modo, a prática como instrumentalização técnica e aplicacionista de métodos ou de conhecimentos teóricos e de habilidades específicas passa a ser sustentada epistemologicamente pela racionalidade técnica (PIMENTA; LIMA, 2012, ZEICHNER, 2010).

Porém, Tardif (2013b) ao olhar para a profissionalização do ensino questiona se o *Brasil já chegou na idade do ofício*. Essa indagação fundamenta-se nos resultados de estudos realizados no Canadá, onde constatou-se a reprodução de metodologias e práticas tradicionais que aludem aos séculos anteriores. Nesse sentido, o autor pergunta se nos estados brasileiros adotam-se os mesmos procedimentos para ensinar, demonstrando uma coesão mínima em relação aos princípios e procedimentos de ensino (SOUZA NETO; AYOUB, 2021).

Por trás dessa questão e analogia observa-se que as idades do ensino, enquanto concepções formativas podem coexistir no mesmo lugar, ou em outros lugares de um país/região, havendo eventualmente a predominância de uma ou outra idade. Porém, Tardif (2013b) adverte que cada idade possui especificidades de cunho material e/ou pedagógica, que ao longo do tempo têm influenciado nas concepções de formação e de aprendizagem prática do ofício docente, pois nem sempre se desenvolvem no mesmo ritmo, ocasionando ambiguidades e tensões no processo de formação de professores (ALTET, 2016).

2.3 Da idade do ensino como profissão à perspectiva do estágio supervisionado como “aprendizado da profissão”

A terceira idade tem como ponto de referência a década de 1980, a partir do movimento social pela profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986), ocorrido inicialmente nos Estados Unidos da América (EUA), tendo como objetivos superar os baixos índices de desempenho dos sistemas educativos, partindo-se de três pressupostos: 1) melhorar a qualidade do ensino; 2) reestruturar e fortalecer uma base de conhecimentos para a docência; e, 3) elevá-la ao *status* de profissão (TARDIF, 2013b; HEAGREAVES, 2000).

O movimento de profissionalização do ensino, elemento central dentro dessa análise, se refere, a grosso modo, ao processo de desenvolvimento da profissão docente que do ponto de vista histórico, social e político têm sido marcado por uma série de contingências e problemáticas a esse respeito (OLIVEIRA, 2010).

Gauthier *et al.* (1998, p. 20) ao falarem dessa perspectiva de um *ofício feito de saberes*, no qual a prática profissional contribui para a construção de uma base de conhecimentos (SHULMAN, 1987), enfatizam um conjunto de saberes especializados e próprios da ação pedagógica, compreendidos como uma “espécie de reservatório”, mobilizados e utilizados em “situação concreta de ensino” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.

28), como no caso dos ECS, momento em que os estudantes/estagiários em formação precisam aprender a lidar com os problemas e as instabilidades das dinâmicas ocorridas na prática do/no ofício docente.

Cyrino (2016, p. 45) denomina esta idade como “aprendizado da profissão, veiculada, sobretudo nas pesquisas e nos dispositivos legais sobre formação de professores” (BRASIL, 1996, 2002a, 2015, 2019). Dessa forma, diferentemente das duas primeiras, ergue-se pela assunção de um modelo sedimentado em uma formação de alto nível profissional e acadêmico (VASQUES, 2019), edificada na fronteira entre a formação e a profissão (NÓVOA, 2019).

Esta concepção de ECS agrega em seu bojo outros modelos formativos de estágio, quais sejam: *i) a relação teoria-prática* (CARVALHO FILHO; BRASILEIRO, 2020); *ii) espaço de pesquisa e de pesquisa-ação* (PIMENTA; LIMA, 2012); *iii) iniciação e inserção à docência* (RIBEIRO; VEDOVATTO, 2019); *iv) análise e reflexão da prática* (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017); *momento de construção e reconstrução da identidade docente* (AMARAL DA COSTA; BATISTA; GRAÇA, 2020).

No Brasil, esta perspectiva vem sendo fortalecida nas políticas docentes com o aumento da carga horária dos ECS; anúncio da necessidade de incluir nesse processo projetos de colaboração entre universidade e escola; anúncio da necessidade dos professores experientes participarem desse processo; acompanhamento do estágio pela universidade e escola; contrato de estágio; e, mais recentemente, o uso de dispositivos para a análise da prática (BRASIL, 1996; 2002; 2004; 2008; 2015; 2019).

Com base nesse quadro, enquanto pressuposto conceitual de um percurso formativo, a pesquisa de campo visou desvelar a questão de pesquisa e os objetivos a partir de um caminho metodológico.

3 METODOLOGIA

Considerando os objetivos traçados, optou-se pela pesquisa exploratória, descritiva²⁶ por permitir obter uma visão ampla sobre a temática, ao se considerar que esta ainda não foi explorada suficientemente no contexto estudado (GIL, 2019). A abordagem utilizada foi a mista, também conhecida como integrativa ou multimétodos (SMALL, 2011), a qual possibilita combinar num mesmo estudo procedimentos e

²⁶ Atendendo as resoluções 466/12 e 510/2016 (CNS/BRASIL), a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, direcionada ao CEP da Universidade Estadual Paulista, IB/UNESP, Campus Rio Claro, sob o nº CAAE: 08094919.7.00005465 e aprovada em 10 de abril de 2019 pelo parecer nº 3.255.897.

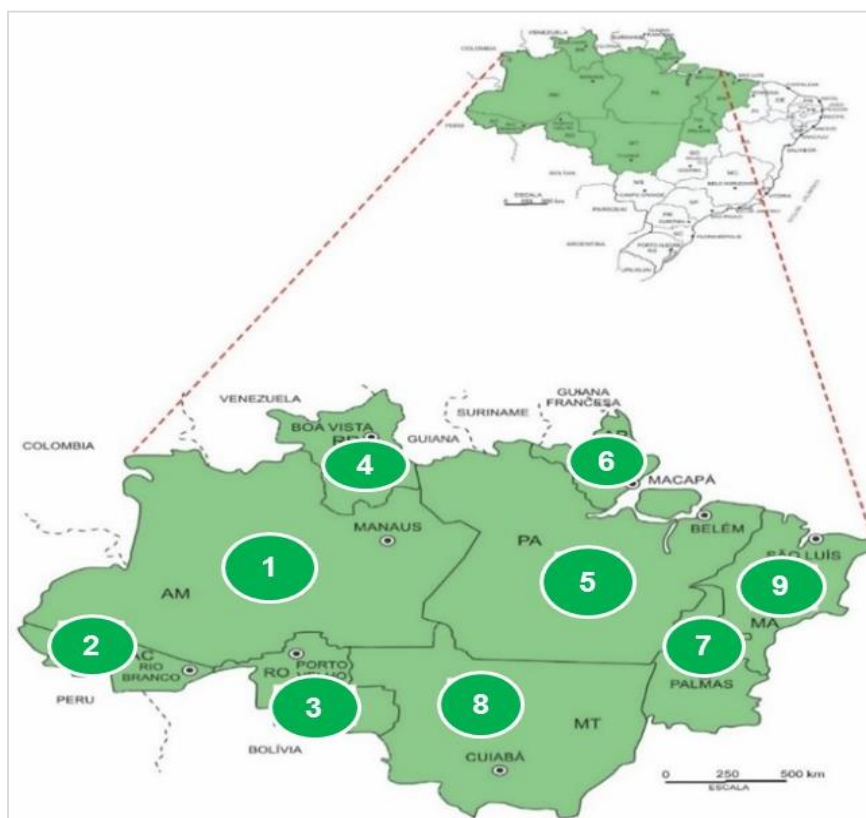
técnicas qualitativas e quantitativas, cujas vantagens analíticas promovem maior interação e aprofundamento acerca dos resultados pela triangulação de fontes e dados (CRESWELL; PLANO-CLARK, 2011).

3.1 Contexto do estudo: A Educação Física na Amazônia

De um universo de 15 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), o estudo teve como campo de pesquisa nove cursos de licenciatura em EF de nove Universidades da Amazônia/Brasil, doravante codificadas como: U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8 e U9. Geograficamente as instituições localizam-se nos Estados do Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Pará, Tocantins, Amapá, Mato Grosso e Maranhão.

O critério de seleção dessas instituições se deu por serem universidades públicas, por serem cursos de licenciatura em EF na modalidade presencial, oferecerem vagas todos os anos e formarem professores de EF que atuam dentro do contexto escolar na Região. Com base nesse recorte, buscou-se estruturar uma cartografia sobre o ECS na formação de professores de EF, conforme ilustrado na Figura 1:

Figura 1 - Mapa referente ao contexto da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre as nove instituições identificadas na figura 1, observou-se que estão estruturadas por seriação semestral, por período e componentes curriculares diversos. Além disso, oferecem anualmente entre 40 a 50 vagas com habilitação em licenciatura em EF. Em sua maioria, localizam-se nas capitais de seus Estados, com exceção da U6, que está sediada no interior de seu Estado e funciona no turno noturno. Outra peculiaridade refere-se a U1, que oferece vagas nos turnos diurno e noturno.

3.2 Participantes

De um total de 52 convidados, a amostra do estudo constituiu-se por 36 professores orientadores de estágio que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, representando 69 % do total de docentes das nove instituições investigadas, sendo: 5 da U1, 7 da U2, 5 da U3, 2 da U4, 3 da U5, 4 da U6, 3 da U7; 5 da U8, e 2 da U9. Dos participantes, 16 são do sexo masculino e 20 do feminino. Em relação ao tempo de docência dos pesquisados no ECS, verificou-se 11% atuam a menos de um ano; 14% 1 a 2 anos, 14% de 3 a 5 anos, 19% de 6 a 9 anos, 28% há mais de 10 anos, e 14% não informaram. Deste quantitativo, a maioria (53%) já orientou em todos os estágios, 20% somente na Educação Infantil, 8% no Ensino Fundamental – anos iniciais, 11% no Ensino Fundamental – anos finais, 2, 8% no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O critério de seleção dos participantes foi que estivessem atuando como professores orientadores de estágios em suas universidades.

Para resguardar a confidencialidade das informações e o anonimato, os participantes foram codificados pela sigla (PO), seguidos do numeral cardinal correspondente e do código da instituição, por exemplo PO3, U1; ... PO2, U9. Entre os 36 participantes, seis também atuavam como coordenadores de estágios (CE) e foram codificados pelas siglas CE/PO1, U1, ... CE/PO1, U8.

3.3 Técnicas e procedimentos de recolha de dados

Em decorrência da viabilidade técnica e material, optou-se pelas técnicas documental e questionário semiestruturado (HILL; HILL, 2009). O estudo documental caracteriza-se como fonte primária, constituída por dados não codificados como registros escritos, documentos físicos ou eletrônicos (GIL, 2019). Já o questionário

semiestruturado possibilita a obtenção de informações em menor tempo, a custos reduzidos; maior abrangência geográfica e um quantitativo considerável de participantes, haja vista a possibilidade de envio do instrumento por e-mail, fax ou correio (MATTOS; JÚNIOR; BLECHER, 2008).

Inicialmente, no mês de abril de 2019, foi enviado um ofício aos e-mails institucionais dos diretores das faculdades, chefes de departamentos e coordenadores de curso das nove instituições participantes, solicitando anuência e autorização para a realização da pesquisa, bem como o contato de e-mails e telefones dos docentes que atuavam como orientadores de estágio. Após as autorizações, iniciou-se a recolha dos documentos - Projetos Pedagógicos de Cursos e dos Regulamentos de Estágios das nove instituições pesquisadas, os quais foram codificados pelas siglas (PPC), combinados com a letra U e o ano do documento: PPC, U1, 2006. O acesso aos PPC se deu pela busca *online* nas páginas *web* dos cursos e/ou foram disponibilizados via e-mail pelos coordenadores e chefes de departamentos dos cursos estudados, juntamente com a lista de contato (e-mails e telefones) dos coordenadores e professores orientadores de estágio.

O questionário semiestruturado foi elaborado pela ferramenta *online* - *google forms* e sua validação fora realizada em duas etapas. Na primeira, realizou-se uma consulta a três professores doutores que atestaram a adequação do conteúdo em relação aos objetivos e ao quadro conceitual do estudo. Na etapa seguinte, realizou-se a validação com aplicação do questionário piloto a quatro PO de estágio, semelhantes aos participantes desta pesquisa. Buscou-se nesta etapa confirmar se as questões estavam compreensíveis, se respondiam aos objetivos propostos ou se precisariam de adequações. O instrumento final foi composto por 14 questões, sendo 4 fechadas, 6 fechadas com justificativas e 4 abertas, distribuídas em três eixos: i) caracterização dos participantes; ii) estruturação e organização do ECS; iii) concepções de formação docente e de ECS. Em seu conjunto, os eixos contribuíram para a identificação de elementos caracterizadores das idades do ensino no processo de profissionalização do professor de EF no contexto da Amazônia. O questionário fora disponibilizado por meio dos *e-mails* institucionais dos CE e PO que atuavam no estágio no momento do estudo empírico, tendo sido respondido até o final de maio de 2019.

3.4 Procedimentos de análise

Os dados documentais e os questionários semiestruturados, após recolhidos foram organizados, separados e exportados para o *software* de análise qualitativa (SCR NVivo - versão release 1.5.1, 2020), utilizou-se como estratégia de análise a triangulação interativa dos dados (AZEVEDO *et al.*, 2013). Foi efetuada uma análise temática à luz de procedimentos dedutivos e indutivos (QUEIRÓS; GRAÇA, 2013), tendo por base temáticas/categorias analíticas sensibilizantes edificadas pelo quadro teórico-conceitual ancorado nos estudos de Pimenta e Lima (2012); Cyrino (2016); Tardif (2013b); Gauthier *et al.* (1998).

Na primeira fase de análise, procedeu-se a uma codificação aberta, linha por linha, para identificar as ideias mais importantes. Em seguida procedeu-se a uma revisão, refinamento e reorganização focada e seletiva, em articulação com a redação de memorandos analíticos para refletir e fundamentar as decisões tomadas e as possibilidades explicativas, estabelecendo um diálogo permanente e interativo entre teoria, quadro analítico e dados (PATTON, 2002). Esse processo de comparação constante e de interação de três fluxos concorrentes de condensação de dados, representação de dados, extração e confirmação de conclusões foi mantido até a sua saturação (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014). Desta análise resultaram os seguintes temas, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Temas do Estudo

Temas	Subtemas Emergentes
1. Organização do ECS	-----
2. Concepções de ECS	• Espaço de vivência • Aplicação de conhecimentos • Articulação entre teoria e prática • Pesquisa, intervenção e regência • Inserção/transição profissional • Espaço de reflexão e construção da identidade
3. Idades do Ensino	• Vocação • Ofício • Profissão

Fonte: Elaborado pelo autor.

4 RESULTADOS

4.1 ORGANIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

Nesta subseção aportam as formas de organização dos ECS na realidade pesquisada, tendo por base uma análise descritiva dos documentos oficiais (PPC) dos cursos das nove instituições investigadas em relação à distribuição das disciplinas por semestre nos seguimentos da Educação Básica; aos campos de estágio e sua interface com o perfil profissional do egresso; as fases/atividades desenvolvidas em campo; às configurações dos núcleos de estágios – NE, relativamente aos professores orientadores (PO) que atuam nos estágios; e por último, sobre os dispositivos/instrumentais utilizados (Quadro 2).

Cabe salientar que, durante o processo de realização da pesquisa de campo (primeiro semestre de 2019), algumas instituições estavam em processo de reestruturação dos PPC para adequá-los às mudanças estabelecidas nos normativos legais sobre a formação de professores (BRASIL, 2015; 2019), e em particular às diretrizes curriculares nacionais (DCN) para a formação de professores de Educação Física (BRASIL, 2018).

Quadro 2 - Organização dos ECS em EF na Amazônia

U	PPC	CH	ODP	CPES	Fases	NE	Dispositivos
1	2006	420	<i>Último semestre</i>	EI, EF-1, EF-2, EM/EJA	Obs., Co-part. e Reg.	1 CE 7 PO	RE e Fichas Reg.
2	2005	400	ECS: I, II, III e IV (5º ao 8º)	EI, EF-1, EF-2, EM/EJA	Obs., Part., e Reg.	1 CE 6 PO	RE e fichas Reg.
3	2015	400	ECS: I, II, III e IV (5º ao 8º)	EI, EF-1, EF-2, EM/EJA	Obs., Part., e Execução.	1 CE 2 PO 7 PSU	RE, Fichas de Acomp. PSU e Seminário
4	2017	405	ECS: I, II, III e IV (5º ao 8º)	EI, EF1, EF2, EM/EJA	Obs., Co-part. e Reg.	4 PO	Artigo (Relato Experiência)
5	2011	408	ECS: I, II, III e IV (5º ao 8º)	ECS I: EF; ECS II: EM e ECS III e IV espaços não escolares	Obs., Part., e Reg.	4 PO	RE
6	2010	405	ECS I, II e III (6º, 7º e 8º)	I- Obs. na EB; II- EI e EF1; III- EF2 e EM	Diagnóst. Proj., Interv., e Sistematiz.	1 CE 3 PO	RE, Fichas; Artigo científico
7	2014	420	ECS: I, II, III e IV (5º ao 8º)	EI, EF1, EF2, EM/EJA	Obs., Part., e Reg.	4 PO	RE, Fchas, MD, WF Fórum
8	2011	400	ECS: I, II, III e IV (5º ao 8º)	EI, EF1, EF2, EM/EJA	Obs., Part., e Reg.	1 CE 7 PO	RE, Roteiro Crítico-Reflexivo, Seminário
9	2015	405	ECS: I, II e III (5º, 6º e 7º)	EI, EF1, EF2, EM/EJA	Orient., Obs., Reg e Gestão.	1 CE 3 PO	RE, Fichas Reg.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Legenda: **ECS** – Estágio Curricular Supervisionado; **U** – Universidades; **PPC** – Projeto Pedagógico de Curso; **ODP** – Organização disciplina por período; **CPES** – Campo de Estágio Supervisionado; **NE**: Núcleo de Estágio; **CE** – Coordenador de Estágio; **PO** – Professor Orientador de Estágio; **PSU** – Professor Supervisor da Universidade; **EB** – Educação Básica. **EI** – Educação Infantil; **EF1** – Ensino Fundamental 1; **EF2** – Ensino Fundamental 2, **EM** – Ensino Médio; **EJA** – Educação de Jovens e Adultos; **RE** – Relatório de Estágio; **MD** – Memorial Descritivo; **WF** – Web-fólio.

4.1.1 Distribuição das Disciplinas

Os ECS dos nove cursos estudados possuem de 400 a 420 horas, distribuídas a partir da segunda metade do curso. As instituições (U2, U3, U4, U5, U7 e U8) organizaram seus estágios em quatro disciplinas: ECS-I na Educação Infantil; ECS-II no Ensino Fundamental 1; ECS-III no Ensino Fundamental II e ECS - IV no Ensino Médio/EJA. Já a U6 e U9 em ECS três disciplinas (I, II e III), distribuídas nas etapas. Observou-se também uma característica organizacional peculiar na U1, uma vez que as 420h de ECS ocorrem totalmente no último semestre, após a integralização de todos os créditos/disciplinas do currículo. Há imersão de 21 dias letivos e 105h em cada etapa da EB (EI, EF1, EF2 e EM), realizados somente em escolas públicas (CE-PO1, U1).

4.1.2 Campos de estágio e o perfil do egresso

Em relação aos campos de estágios, as instituições U1, U2, U4, U6, U7, U8 e U9 estão alinhadas com o perfil profissional do egresso de licenciatura em Educação Física, que habilita, após formação, professores do “*componente curricular Educação Física*” (PPC, U2, 2005, p. 8), para atuar com “*crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos*” (PPC, U4, 2017, p. 7), em “*estabelecimento de ensino público*” (PPC, U1, 2006, p. 7), ou privado, tendo como campo/área de trabalho os “*diferentes níveis e modalidades de ensino*” (PPC, U7, 2014, p. 32), o que requer uma formação profissional delineada por “*suportes teóricos e práticos*” (PPC/U8, 2011, p. 17), alicerçados nos “*princípios éticos da profissão*” (PPC/U9, 2015, p. 33).

Por outro lado, apesar de 100% dos cursos pesquisados se caracterizarem como licenciatura em EF, observando-se nas U3 e U5, que os campos de estágios se configuram numa perspectiva de atuação plena, sugerindo que os acadêmicos, licenciados em EF podem estagiar tanto em espaços escolares como não escolares. A U5 foi além e instituiu os campos de estágio, atribuindo aos ECS I e II (Ensino Fundamental e Ensino Médio); ECS III e IV prevê a prática em “*clubes, academias, escolinhas de iniciação esportiva e condomínios; Políticas Públicas, Movimentos Sociais, Instituições Benéficas, Associações [...], Esporte e do Lazer*” (PPC/U5,

2011, p. 76-79). No caso da U3, o estágio está organizado apenas nos segmentos da EB, entretanto, no §5º, art 5º (RE/PPC, U3, p. 165-166), explicita que o *“aluno poderá optar em apenas uma etapa do Estágio Supervisionado pelo campo de intervenção não escolar”* que poderão ser realizados em *“Hospitais, Clínicas, Academias, etc.”*. Contudo, no PPC (U3, 2015) não há menção na matriz curricular de disciplinas, ementas que façam referência a estes espaços.

4.1.3 Fases/atvidades em campo

Em relação às atividades desenvolvidas, no PPC das instituições (U1, U2, U3, U5, U7, U8 e U9), além das aulas e orientação na universidade, as atividades em campo são divididas em três fases: *i) observação; ii) participação/coparticipação e iii) regência/execução*. Na U9, além das fases de observação e regência, há previsão de uma fase de estágio na gestão escolar. Já a U6 adota nomenclaturas singulares: *i) diagnóstica* – observação e contextualização dos espaços de atuação profissional; *ii) projetual* – elaboração de plano de ação investigativo e interventivo; *iii) interventiva* – execução do plano de ação no campo de estágio; e *iv) sistematizadora* – elaboração do relatório do estágio (PPC, U6, 2010).

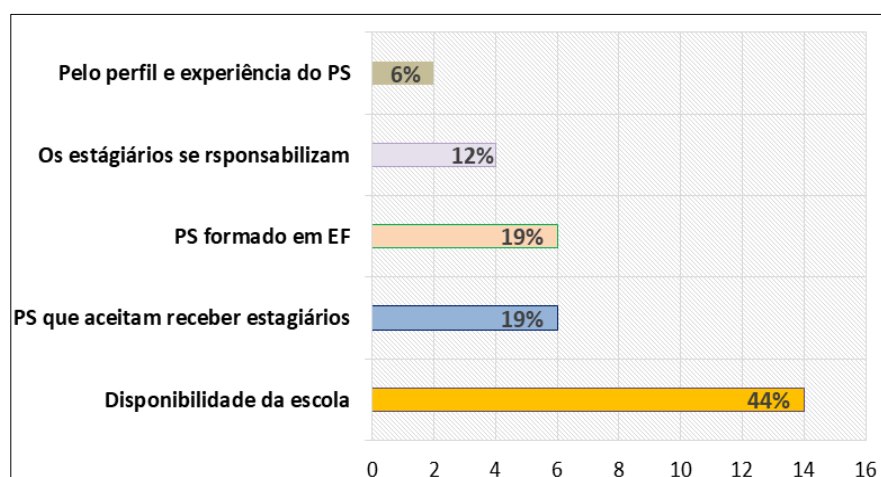
4.1.4 Núcleo de estágio

Relativamente aos núcleos de estágio, os dados evidenciam a presença do CE em seis instituições (U1, U2, U3, U6, U8 e U9). Constatou-se também que a U4, U5, U6, U7 e U9 possuem de dois a quatro PO que ministram as disciplinas de estágio. Um dado que merece destaque, refere-se ao quantitativo de seis a nove PO, que orientam pequenos grupos de estagiários (duplas/trios), verificados nas U1, U2, U3 e U8. Destas, apenas as U3 e U8 possuem um núcleo de estágio composto PO fixos que atuam semestralmente, a exemplo, o PPC da U3 estabelece que os estagiários sejam orientados/supervisionados por professores do departamento, sendo *“(um professor para cada grupo) que farão planejamento coletivo e deverão cuidar para que todas as atividades de estágio sejam realizadas por todos os alunos devidamente supervisionadas”* (PPC, U3, 2015, p. 124-125). Nesta instituição verificam-se 7 professores supervisores da universidade - PSU.

Por outro lado, embora haja um quantitativo de 6 a 9 PO, os pesquisados das instituições (U1, U2 e U6), assinalaram que *“não há professores orientadores fixos no estágio supervisionado. Ocorre rodízio entre os docentes do curso para assumirem anualmente a(s) disciplina(s)”* (PO4, U1; CE/PO1, U2; PO3, U6).

Outro ponto importante sobre a organização/sistematização do ECS, ilustrado no Gráfico 1, faz referência ao modo pelo qual os PO selecionam as escolas-campo e os PS.

Gráfico 1 - Escolha da escola-campo e do Professor Supervisor da Escola (PS)



Fonte: Questionário (2019).

Observa-se nas respostas de 44% dos PO que não há critério de escolha da escola-campo e escolhem a escola de acordo com a disponibilidade e aceite; 19% escolhem escolas onde há professores formados em EF, 19% escolhe mediante aceite do PS; 12% responderam que essa responsabilidade cabe ao estagiário; e por último, 6% escolhem as escolas pelo perfil, responsabilidade e experiência do PS.

4.1.5 Dispositivos formativos

Os PPC das instituições (U1, U2, U6 e U9), apontam como dispositivo formativo e avaliativo a elaboração de um RE. Verifica-se que outras instituições dão opção aos estagiários em transformar o RE em TCC em formato de artigo científico (relato de experiência) (U1, 2006; U4, 2017; U7, 2017). Além destes, ocorre apresentação do relatório em seminário final (PO2, U3); atividades E@D como *web-fólio* e fórum na plataforma *moodle* e memorial descritivo (PPC, U7, 2014); e por último a utilização de roteiro crítico-reflexivo de observação das aulas do PS e das regências dos colegas/estagiários, seguidos de rodas de conversas para fomentar a reflexão coletiva; e também um evento interno, onde se realizam um seminário de socialização com a participação dos professores supervisores das escolas (CE-PO1, PO2, PO3, PO4, U8).

4.2 CONCEPÇÕES DE ECS

Nessa subseção apresentam-se as concepções de ECS a partir dos subtemas que emergiram do estudo. Como forma de apresentação e análise de dados, optou-se pela triangulação entre as análises dos documentos (PPC) de cada instituição com os dados dos questionários respondidos pelos PO, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 - Concepções de ECS em EF na Amazônia

SUBTEMAS EMERGENTES	U	PO-GERAL	
1. Espaço de vivência	2, 3	(f) 8	22,3%
2. Aplicabilidade de conhecimentos	3, 6	(f) 6	16,6%
3. Pesquisa, intervenção e regência	1, 4, 7	(f) 3	8,3%
4. Articulação entre teoria e prática	5, 7, 8, 9	(f) 7	19,5%
5. Inserção e transição profissional	3, 4, 8	(f) 5	13,8%
6. Espaço reflexão e construção da identidade	7, 8	(f) 7	19,5%
6	9	36	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos questionários (2019).

4.2.1 Espaço de vivência

Da análise dos documentos oficiais das instituições U2 e U3, o ECS é concebido como espaço para *“vivenciar uma experiência prática”* de ensino que oportunize *“aprender a atuar fazendo aquilo que é peculiar ao campo profissional, aprendendo ainda, de forma procedimental”* (PPC, U3, 2015, p. 169), sob a supervisão de um *“professor experiente ...], a função de professor de educação física na Educação Básica”* (PPC, U2, 2005, p. 16). Embora essa concepção tenha sido encontrada nas respostas de 22,3% do total de PO (quadro 2), ao analisar especificamente a percepção dos docentes com os PPC da U2 e U3, verificou-se que entre os sete pesquisados da U2, três compartilham a concepção que emerge do documento norteador. Já na U3, entre os cinco participantes, dois concebem o ECS igualmente ao PPC, conforme os excertos a seguir:

“Vivenciarem a realidade da prática junto com professores experientes” (PO7, U2).

“Entrar em contato com a vivência prática na escola “ (PO2, U2).

“Oportunizar ao aluno uma vivência inicial com a área de trabalho, seja no clube ou na escola” (PO5, U2).

“Vivenciar a aprendizagem da prática em sala de aula” (PO2, U3).

“Vivenciar a prática da Educação Física nas escolas para que aprendam e conheçam melhor sua área de atuação” (PO3, U3).

4.2.2 Aplicabilidade de conhecimentos

A segunda categoria se constituiu pelo estabelecido nos PPC das U3 e U6, que entendem o ECS como espaço de *“aplicabilidade de conhecimentos teóricos”* (PPC, U3, 2015, p. 169), para oportunizar aos estagiários o entendimento do *“processo de formação no curso de licenciatura em Educação Física”* (PPC, U6, 2010, p. 127). Essa compreensão também se evidencia nas respostas de 16,6% dos participantes. Relativamente aos docentes das U3 e U6, observou-se que apenas um, entre cinco da U3, que compreende o estágio como momento de *“por em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade”* (PO3), o que não se notabiliza nas respostas dos docentes da U6.

4.2.3 Pesquisa, intervenção e regência

A terceira categoria, sobressaiu dos PPC das instituições U1, U4 e U7, que compreendem o ECS como lugar de iniciação à *“pesquisa, intervenção e regência e classe”* (PPC, U1, 2006, p. 52), cuja a *“perspectiva teórico-metodológica”* permeia-se pela *“pesquisa-ação (...), da prática, que tem o ensino como centro”* (PPC, U7, 2014, p. 85), cuja a culminância se dará por meio da *“elaboração de artigo científico em formato de relato das experiências decorrentes das intervenções durante os estágios [...]”* (PPC, U4, 2017, p. 28). Nessa direção, do total de participantes, apenas 8,3% responderam que o ECS é um *“momento fundamental para oportunizar experiência de ensino aos estagiários”* (PO3, U1), que articula o tripé *“estudo, atuação e a pesquisa”* (PO3, U7), como *“elementos essenciais para aprendizagem do trabalho docente”* (PO2, U7). Já os participantes da U4 não assinalaram a mesma concepção do documento oficial.

4.2.4 Articulação entre teoria e prática

Essa categoria constitui-se pelos documentos legais das instituições U5, U7, U8 e U9 e pelas respostas de 19,5% do total de PO, e se configura como espaço de

“articulação entre teoria e prática” (PPC, U5, 2011, p. 42), objetivando propiciar aos estagiários, o encontro com as situações práticas (PPC, U7, 2010), nos contextos profissionais (PPC, U8, 2011), para que seja possível estabelecer essa articulação no processo de ensino-aprendizagem durante a formação do professor de Educação Física (PPC, U9, 2015). Em relação aos docentes vinculados as instituições (U5, U7, U8 e U9), observou-se que entre os quatro participantes da U7, apenas o PO-1, compreende o ECS nessa concepção como momento oportuno para a articulação teoria-prática na *“busca de uma síntese que faça sentido e significado ao licenciando, permitindo, inclusive, mitigar os efeitos do choque de realidade”*. Os docentes da U9 entendem que essa aproximação no ECS pode auxiliar na melhoria e desempenho profissional dos futuros docentes (CE-PO1, PO-2, U9). Já os participantes da U5 e U8 não divergem desta perspectiva formativa, porém a trazem como elemento estruturante da sexta concepção.

4.2.5 Inserção e transição profissional

Outra categoria encontrada nos PPC da U3, U4 e U8, concebe o ECS como um processo de inserção e *“transição profissional, que procura ligar duas lógicas - educação e trabalho”* (PPC, U8, 2011, p. 31), por oportunizar ao estagiário em formação, o desenvolvimento de *“competências que já detém sob supervisão de um profissional da área”* (PPC, U4, 2017, p. 28). Por essa compreensão, o estágio pode ser tornar um *“canal retro-alimentador entre a instituição e a comunidade [...], que irá possibilitar o primeiro contato com sua futura profissão”* (PPC, U3, 2015, p. 169). Embora se verifique essa concepção em 13,8% dos PO, ao relacionar o estabelecido nos PPC (U3, U4, e U8) com as respostas de seus professores, verificou-se a compreensão de que o ECS tem como objetivo *“promover a inserção profissional”* (CE/PO1, U8), e propiciar ao estagiário a real aproximação com o contexto do trabalho na escola (CE-PO1, U3). Já os participantes da U4 divergem do que está explicitado no PPC.

4.2.6 Espaço de reflexão e construção da identidade

A última categoria depreende-se das instituições U7 e U8, que entendem o ECS como espaço de *“análise e reflexão de situações do cotidiano da profissão, criando condições para estabelecer conexões entre as teorias estudadas no curso e as ações práticas da Educação Física no contexto escolar”* (PPC, U8, 2011, p. 31),

tendo como elemento norteador da formação profissional, o processo de análise e reflexão, uma vez que pode oportunizar aos atores envolvidos redimensionarem a sua *“prática, enriquecendo-a com conhecimentos teóricos num movimento dialético (...), que tensiona entre o que é e o que deveria ser, entre realidade e utopia”* (PPC, U7, 2014, p. 85). Essa concepção foi encontrada também por 19,5% dos participantes, todavia, nas respostas dos PO destas instituições, observou-se que os docentes da U7 não concebem o ECS na mesma perspectiva encontrada do PPC. Em relação aos PO da U8, verificou-se em suas respostas que *“o estágio propicia a aprendizagem da prática por meio da análise do cotidiano profissional”* (PO4, U8), por oportunizar o *“tensionamento entre a teoria e a prática diante de situações reais de alunos-professores e aprendizagens”* (PO2, U8), para que seja possível *“a real aproximação entre escola e universidade com vistas a assumir as funções que cabem à formação inicial e continuada de professores”* (PO3, U8), percebendo ainda, que o estágio é também *“tempo/espço fundamental”* para o processo de construção da *“identidade docente”* (PO5, U8).

Estes excertos evidenciam que os PO da U8 concebem o processo de análise e reflexão sobre o espaço de atuação profissional enquanto concepção formativa de ECS abarcando a ideia de articulação teoria-prática e também de inserção no cotidiano escolar. O alinhamento com o instituído no PPC (U8, 2011), pressupõe que nesta realidade há sinais de desenvolvimento de um trabalho coletivo entre os docentes formadores, utilizando-se inclusive de dispositivos reflexivos.

4.3 AS IDADES DO ENSINO

Considerando as características apontadas pelos PO das nove IPES investigadas como importantes para se tornar professor e atuar na Educação Física Escolar, buscou-se identificar as idades do ensino presentes nas concepções formativas de ECS, enquanto lugar de aprendizagem prática do ofício docente (GAUTHIER *et al.*, 1998). Para tanto, constavam no instrumento de pesquisa uma lista de itens selecionáveis que referenciavam traços ligados às três idades do ensino - vocação, ofício e profissão (TARDIF, 2013b), havia também, um espaço aberto para que os participantes acrescentassem outras características, que no ponto de vista deles, fossem importantes destacar.

Em relação à idade da vocação ou artesanal, nas respostas, foram recorrentes as características: *“é preciso gostar de crianças”*; *“ter controle sobre os alunos”*; *“primar pela disciplina”*; *“aprender a ensinar pela observação e prática de professores*

experientes"; *"a atuação no magistério pode ser um dom"*; *"basta ter talento"*; *basta ter bom senso*"; *"aprender a ensinar pela tentativa-erro"*, etc. (QUESTIONÁRIO, 2019).

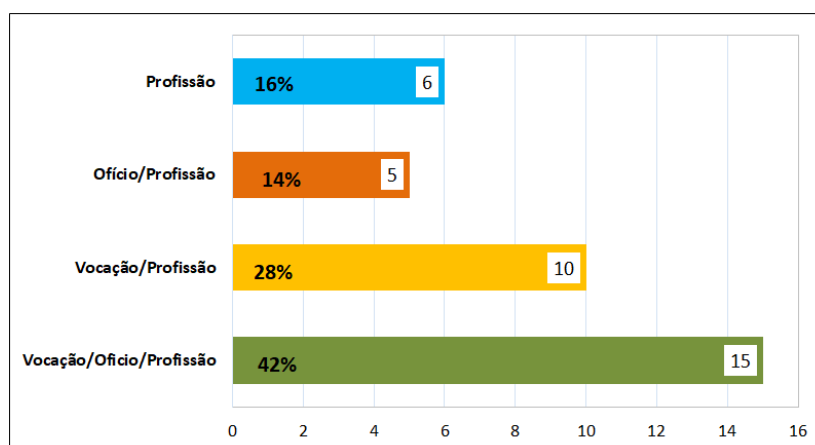
Na idade do ofício as características assinaladas foram: *"ir da teoria para a prática"*; *"na arte de ensinar é importante buscar e aplicar os conhecimentos de aulas disponíveis, mesmo que sejam de outras realidades"*; *"basta saber aplicar as técnicas e métodos de ensino"*; *"basta ter conhecimentos teóricos e aplicá-los"*, *"basta conhecer a matéria - o conteúdo"*; *"basta de ter cultura"* (QUESTIONÁRIO, 2019).

Já na idade da profissão, observou-se que 100% dos investigados, selecionaram e atribuíram características dessa idade, mesmo tendo marcado outras características combinadas e peculiares da idade da vocação e do ofício. Dentre as características elencadas, observam-se:

"conhecer as leis que regulam a profissão"; *"filiar-se ao sindicato, associação de classe, conselho profissional, etc."*; *"refletir sobre suas práticas"*; *"buscar formação continuada"*; *"é preciso ter conhecimento das ciências da educação, conhecimento da matéria, conhecimentos pedagógicos, conhecimentos dos alunos, conhecimentos do contexto, e conhecimento pedagógico do conteúdo"*; *"conhecimentos da ação, conhecimentos na ação e conhecimentos sobre ação"*; *"utilizar as novas tecnologias"*; *"ensinar utilizando das interações"*etc. (QUESTIONÁRIO, 2019).

Para ilustrar e sistematizar a incidência de respostas dos 36 participantes do estudo, apresenta-se o gráfico 2.

Gráfico 2 - Características importantes para atuação como professor



Fonte: Questionário (2019).

Entre os 42% dos participantes que assinalaram características das três idades (vocação, ofício e profissão), dois estão vinculados à U1, três na U2, três na U3, um na U4, dois na U6, três na U7, e um na U9. Além disso, 14% escolheram

características relacionadas a idade do ofício e idade da profissão, sendo quatro da U8 e um da U7. Outros 28% selecionaram características tanto da idade da vocação como da profissão, entre os dez respondentes, verificou-se: quatro da U2, dois da U1, dois da U5, um da U3, e um da U6. E por último, 16% marcaram os itens relacionados somente à idade da profissão, pelo que se verificou pelo menos um docente vinculado às diferentes instituições (U1, U3, U4, U5, U8 e U9).

Desses dados, destaca-se o fato de não haver incidência de respostas apenas ligadas à idade da vocação/artesanal e/ou à idade do ofício, quando estas aparecem estão alocadas juntamente com as características da idade da profissão. Entretanto, denotam que as concepções formativas de docência no ECS trazem subjacente elementos de orientações e práticas diversas em um mesmo programa de formação (FEIMAN-NEMSER, 1990), uma vez que apresentam postulados característicos das três idades do ensino, o que suscita o engendramento da discussão a seguir.

5 DISCUSSÃO: ANÁLISE E REFLEXÃO ACERCA DOS ELEMENTOS CARACTERIZADORES DAS IDADES DO ENSINO NO ECS

Na análise triangulada dos dados, tanto do ponto de vista organizacional como das concepções formativas de ECS, ao se considerar o instituído nos PPC e o instituinte nas respostas dos PO das instituições investigadas, embora haja a constatação de contradições, foi possível identificar alguns elementos constitutivos das idades do ensino no ECS nos cursos de licenciatura em EF da Amazônia. Para tanto, apresentam-se a seguir algumas reflexões acerca desses resultados discutidos por autores que estudam o ECS (CYRINO, 2016; PIMENTA, LIMA, 2012; ZABALZA, 2014), tendo como base teórico-conceitual o processo de profissionalização do ensino no que se refere a aprendizagem da prática do ofício docente (TARDIF, 2013b, NÓVOA, 2019; GAUTHIER *et al.*, 1998).

A discussão estruturou-se em três pontos, e com base neles, projetou-se uma “lente de aumento” sobre estágio. O primeiro ponto sobressai da ideia de compreender o ECS na perspectiva da idade da vocação e sua relação com um ofício sem saberes - a prática como imitação de modelos, artesanal ou espaço de vivências; o segundo, na perspectiva da idade do ofício e sua relação com os saberes sem ofício – a aprendizagem da prática se dá pela instrumentalização técnica e aplicacionista; e o terceiro, na perspectiva da idade da profissão e sua relação com um ofício feito de

saberes – a prática como aprendizado da profissão.

5.1 O ECS na perspectiva da idade da vocação e sua relação com um ofício sem saberes: a prática como imitação de modelos artesanal e/ou espaço de vivências

Inicialmente, os dados evidenciaram a compreensão do ECS como espaço de vivência (U2 e U3). Essa compreensão de estágio remete a aprendizagem restrita ao fazer prático caracterizada pela imitação de modelos (CYRINO, 2016), vivenciada na *“realidade da prática junto com professores experientes”* (PO7, U2). Nesse modelo formativo, o futuro professor aprende os conhecimentos consagrados tradicionalmente (SAVIANI, 2009), permeados pela aprendizagem de condutas e qualidades importantes para o desempenho da prática, e por analogia, apresenta similaridades ao que ocorria entre os mestres artesãos e seus aprendizes no ensino artesanal (VICENTIN, LUGLI, 2009; RYAN, TOOHEY, HUGHES, 1996 *apud* ZABALZA, 2014), no qual os futuros professores “na essência, aprendiam fazendo” (RUGIU, 1998, p. 19).

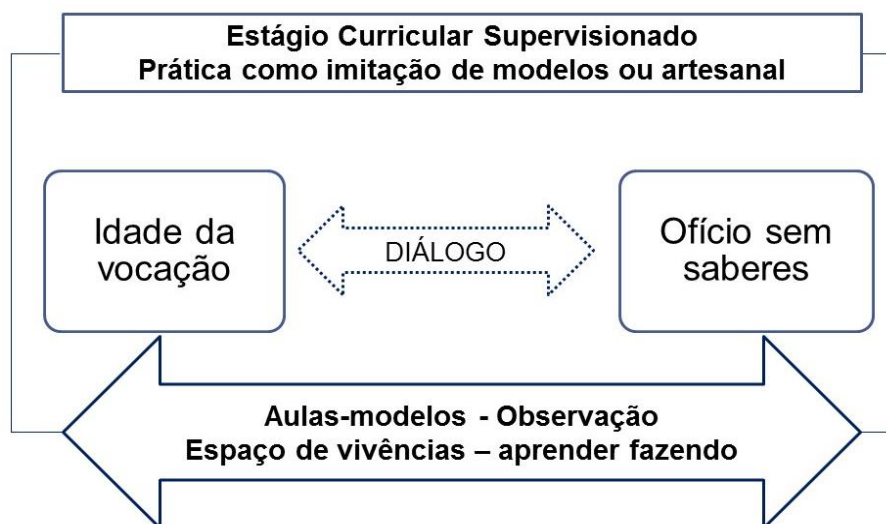
Por esse prisma, o bom professor seria aquele que conseguisse, na prática, imitar e reproduzir com excelência os professores experientes (RUGIU, 1998), tendo em vista a ideia de *“aprender a atuar fazendo aquilo que é peculiar”* (PPC, U3, 2015, p. 169) à docência, pelo que se pode observar semelhanças com a idade da vocação (TARDIF, 2013b) e também com o ensino artesanal (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Nesse aspecto, verificou-se que embora os participantes tenham assinalado e/ou acrescentado características também de outras idades (ofício e profissão), identificou-se respostas que aludem ao ensino como vocação, quais sejam: *“é preciso gostar de crianças; primar pela disciplina; aprender a ensinar pela observação e prática de professores experientes”; “a atuação no magistério pode ser um dom”; “aprender a ensinar pela tentativa-erro; etc.”* (QUESTIONÁRIO, 2019). Estes resultados vão ao encontro das análises realizadas por Rufino e Souza Neto (2021, p. 80) sobre o campo da formação do professor de EF, no qual foi constatado que na “idade da vocação a formação apresentava os contornos de um aprendizado artesanal, por meio do exemplo dado pelo professor/formador e do aprender fazendo, próprio das ações artísticas e com certa perspectiva intuitiva”.

Assim, percebe-se que coexistem na realidade pesquisada nuances ou indicativos de concepções formativas de ECS com características ligadas ao ensino

vocacional ou artesanal. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012, p. 36), advertem que o estágio, quando caracterizado nessa concepção, pode levar a uma formação de professores desprovida de “análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”. Para ilustrar esquematicamente essa concepção de ECS, apresenta-se a Figura 2.

Figura 2 - A prática como imitação de modelos, artesanal – espaço de vivências



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nessa ilustração, infere-se, portanto, que o ECS, em algumas realidades, pode estar sendo concebido como uma área que não tem um corpo de conhecimentos, que não é tratado como uma disciplina acadêmica (PIMENTA; LIMA, 2012). A prática de ensino acontece inspirada na observação, na imitação, assim como na idade da vocação ou no ensino artesanal, essa aprendizagem se dá apenas como um espaço de vivências, onde o estagiário/futuro professor aprende o trabalho docente testando, tendo como elemento formativo a aprendizagem pela tentativa-erro (TARDIF, 2013a). Trata-se de uma concepção de formação constituída por um *ofício sem saberes*, sustentada apenas na prática pela prática (GAUTHIER, *et al.*, 1998).

Contudo, o ensino e a docência em geral vem ao longo do processo de profissionalização passando por modificações, tanto no caráter organizacional como pedagógico (RAMALHO; NUÑEZ, GAUTHIER, 2004), na busca de edificar um modelo formativo que consiga superar concepções tradicionais delineadas apenas pela vivência de situações de ensino, baseadas “na imitação ou na observação de modelos e avance com disciplinas voltadas para a área da educação” (CYRINO, 2016, p. 42), no sentido de articular os contextos formativos com o campo de atuação profissional.

Decorre desse processo, o segundo ponto de reflexão.

5.2 O ECS na perspectiva da idade do ofício e sua relação com os saberes sem ofício: a prática como instrumentalização técnica e aplicacionista

Do ponto de vista sócio-histórico, político e pedagógico, na universidade moderna, os currículos de formação profissional nas diversas áreas do conhecimento, sobretudo na formação inicial de professores, assim como as práticas de ensino têm sido marcados pela racionalidade técnico-científica (CONTRERAS, 2009). Essa perspectiva fundamenta-se principalmente no conhecimento adquirido na universidade, tendo como modelo formativo a prática como instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2012). O ECS pautado nessa compreensão configura-se como “a hora da prática, ao ‘como fazer’, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37). Trata-se de ações formativas organizadas e realizadas pelo caráter eminentemente procedimental e aplicacionista, sedimentado pelo aspecto burocrático (NEIRA; EHRENBURG, 2013), em detrimento aos aspectos pedagógicos, formativos e da atuação profissional no chão da escola.

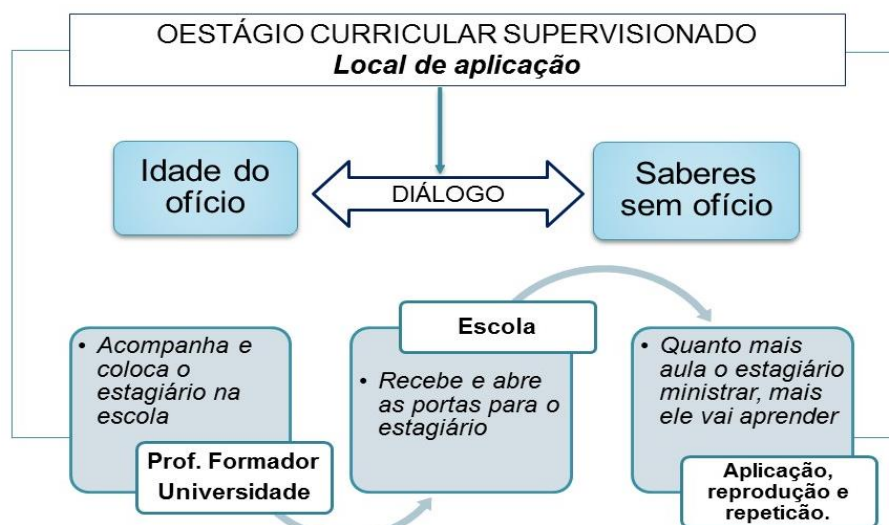
Nesse contexto, ao analisar sobre a organização do ECS nas instituições estudadas, os resultados revelam que a configuração normatizada pelo PPC da U1 apresenta característica singular, pois diferentemente das outras instituições e daquilo que está estabelecido nos normativos legais vigentes sobre a formação de professores (BRASIL, 2002, 2015, 2019), e na formação do graduando em EF (BRASIL, 2004, 2018), o ECS instituído na U1 ocorre totalmente no último semestre com 420 h, nos seguimentos da EB em escolas públicas, no qual o estagiário só pode cursar o estágio após a integralização de todas as disciplinas, sendo este, o único momento de imersão e possibilidade de aprendizagem prática no campo do trabalho - na escola, pois não constam no documento analisado outras disciplinas de prática de ensino ou prática como componente curricular. A avaliação da disciplina ocorre mediante a entrega de relatórios com as fichas de registro devidamente assinadas e carimbadas (PCC/U1, 2006).

Embora o PPC da U1 não explicita, por analogia, essa configuração de estágio encontra-se igualmente como previsto no antigo modelo de currículo 3+1, que estabelecia uma formação de 3 anos sustentada nos conhecimentos teórico-

científicos, com aplicação prática somente no último ano/semestre (SILVESTRE, 2011; SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Outrossim, da análise dos PPC e dos questionários (PO) das instituições (U3 e U6), verificou-se a compreensão do estágio como sendo espaço para “*aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade*” (PO3, U3). Esses resultados desvelam que tanto do ponto de vista organizacional quanto com relação às concepções formativas de ECS, há indícios de que a aprendizagem da prática do ensino pautam-se na instrução e ocorre por meio da aplicação do conhecimento teórico-científico, no qual o acadêmico, primeiro aprende a teoria nos bancos e laboratórios das universidades para depois possam ir a campo estagiar e aplicar as técnicas aprendidas (ZABALZA, 2014), como se a prática, as dinâmicas e as interações ocorridas durante o processo formativo do/no ofício docente fossem destituídas de especificidades em cada uma das escolas.

Assim como na perspectiva anterior, também foram encontradas nesta, algumas características que se alinham a idade do ofício (TARDIF, 2013b), pois os PO responderam que para ser professor de EF é necessário “*ir da teoria para a prática*”; “*buscar e aplicar os conhecimentos (...)*”; “*basta saber aplicar as técnicas e métodos de ensino*”; “*basta conhecer a matéria - o conteúdo*”; “*basta ter cultura*” *etc.* (QUESTIONÁRIO, 2019). Nesse modelo de formação, passa-se a exigir prioritariamente o domínio de habilidades para o ensino. O ECS passa a ser um local concebido para a aplicação de técnicas e/ou teorias, de desenvolvimento de habilidades demarcadas pela instrução. E por isso, não se configura como uma disciplina ou como área de conhecimento, conforme ilustrado na Figura 3:

Figura 3 - A prática como instrumentalização técnica e aplicacionista

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nessa ilustração, o PO da universidade coloca o acadêmico para estagiar, a escola recebe os estagiários e tem uma função maior de abrir as portas, acontece em algumas realidades a recepção, mas não quer dizer que haja uma supervisão, orientação ou acompanhamento efetivo dos agentes envolvidos, uma vez que 44% dos participantes responderam que não há critério de escolha tanto de PS quanto de escolas-campo, e em algumas realidades essa responsabilidade cabe aos estagiários (QUESTIONÁRIO, 2019), o que denota a desarticulação institucional no ECS e também no processo formativo, sobretudo em relação ao professor colaborador/supervisor da escola. Conforme destacado por Benites (2012), estes não se percebem como agente formador no estágio. Além disso, subsiste a ideia de aplicação, reprodução e repetição, pois está implícita a compreensão de que quanto mais aula o estagiário ministrar, mais ele vai aprender, independente de ocorrer ou não o comprometimento dos agentes formativos.

Nessa perspectiva de estágio, assim como na anterior, qual é a grande problemática engendrada por essas concepções? Ao se observar, por exemplo, para a formação inicial no campo da formação de professores de EF, verifica-se que no processo formativo é utilizado, em sua maioria, de conhecimentos advindos de outras áreas como: biologia, psicologia, sociologia. Por analogia, nesse caso, pode ocorrer o ECS enquanto um lugar de aplicação ou de técnicas ou conhecimentos (biológicos, psicológicos e sociológicos), caracterizando assim, como *saberes sem ofício*. E no primeiro caso, admitindo também a aprendizagem pela imitação de

modelos e vivências práticas pautadas pela tentativa-erro, evidencia um *ofício sem saberes*, tanto do ponto de vista da prática como do ponto de vista do conhecimento.

Observa-se que nessa concepção, os conhecimentos e/ou saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2013a) são estudados apartados da prática profissional no campo do trabalho, tendo em vista a fragmentação curricular em disciplinas isoladas (PIMENTA; LIMA, 2012), e o desafio para diminuir o distanciamento institucional entre universidade, escolas e agentes formativos (IZA; SOUZA NETO, 2015). Esses e outros fatores dificultam a vinculação entre saberes, fazeres/atuação (prática profissional) nas quais o ensino ocorre (ZEICHNER, 2010). Nesse caso, têm-se o ECS desenvolvido por uma concepção formativa de prática instrumentalizadora de técnicas e aplicação de conhecimentos ou de métodos, o que pode ensejar numa concepção de estágio permeada por *saberes sem ofício* (GAUTHIER, *et al.*, 1998, p. 26).

Após essas considerações, chega-se no terceiro ponto proposto, onde se entende o ensino (formação) no ECS como aprendizado da profissão.

5.3 O ECS na perspectiva da idade da profissão e sua relação com um ofício feito de saberes: O aprendizado da profissão

Esta perspectiva formativa de ECS é compreendida como aprendizado da profissão (CYRINO, 2016), por se fundamentar nos objetivos do movimento pela profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986), bem como na busca pela ruptura com os modelos pautados nas racionalidades formativas artesanal e tecnicista (CONTRERAS, 2009) presentes nas duas perspectivas anteriores.

Nesse aspecto, emergiram dos resultados quatro concepções formativas de ECS que estão acopladas e vão ao encontro da aprendizagem prática a partir da ideia de docência como profissão. A primeira concebe o estágio como espaço de aproximação entre teoria e prática (U5, U7, U8 e U9), visando estabelecer no processo de formação a atribuição de “*sentido e significado*” para que seja possível superar “*os efeitos do choque de realidade*” (PO-1, U7); a segunda, encontrada nos PPC das instituições U1, U4 e U7, concebem o ECS como lugar de pesquisa, intervenção, regência e classe, onde as experiências no estágio possam culminar na elaboração do TCC (U1, U4) e propiciar a articulação entre estudo, atuação e pesquisa (PO3, U7); a terceira compreende o estágio como momento essencial para promover a inserção profissional no contexto escolar (CE/PO1, U3; CE-PO1, U8). A quarta e última

compreensão norteia-se pelo processo de análise e reflexão sobre a prática e os cotidianos da profissão docente na escola (U7; U8), permeadas pelos dispositivos formativos (BRASIL, 2015): roteiro crítico-reflexivo; rodas de conversas após as práticas de ensino e seminário de socialização com a participação dos professores supervisores das escolas (CE/PO1, U8).

Importa ressaltar que diferentemente do que ocorre na maioria das instituições investigadas, no que se refere às formas organizacionais do ECS, a U3 e U8 possuem quantitativo de 6 a 9 docentes fixos que orientam um grupo de 4 a 10 estagiários semestralmente. Destes, um também atua como CE e os outros como PO. Já a U3, além de dois PO que ministram/orientam as aulas na universidade, existem sete professores supervisores da universidade (PSU) que fazem visitas nas escolas e supervisionam os estagiários utilizando ficha específica que norteiam essas visitas em campo (CE/PO1, PO2, U3).

Esses dados chamam a atenção para resoluções de questões que carregam consigo tensões ainda presentes no contexto do estágio em algumas realidades, dentre os quais destacam-se: a necessidade de articulação entre teoria e prática, ao colocar em relevo a linha tênue entre formação e atuação no que se refere as situações ocorridas no interior da profissão (PO2, PO3, U8), as quais devem fazer parte da prática formativa no ECS por meio do processo reflexivo dos cotidianos formativos para que ocorra o aprendizado da profissão (CYRINO, 2016) e a “constituição da identidade docente” (PO5, U8).

Esse processo reflexivo sobre o cotidiano da profissão, conforme sugerido por Tardif e Moscoso (2018) deve abarcar as interações coletivas para que se possa alcançar o caráter de profissional colegiado (HARGREAVE, 2000), por meio da “dialética entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da prática profissional” (ZEICHNER, 2010, p. 487), construídos na interseção entre a universidade e a escola (NÓVOA, 2019).

Por esse prisma, Pimenta e Lima (2012, p. 29), ao analisarem o estágio, salientam:

Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental. [...], se produz na intenção entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, o estágio pode se constituir [...] como componente curricular e eixo central nos cursos de “formação de professores” e apresenta os aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias.

Corroborando esse entendimento, a ideia de valorização dos saberes produzidos/veiculados pelos professores e estagiários (na elaboração e implantação do projeto de estágio e plano de aula) – condição essa para a profissionalização do ensino, pois a docência, enquanto profissão prescinde de uma base de conhecimentos para que seja possível estabelecer a indissociabilidade da relação teoria-prática e consequentemente entre a formação e a profissão (NÓVOA, 2019).

Nessa direção, apresenta-se a Figura 4 para ilustrar o ECS e sua relação com a idade da profissão e um ofício feito de saberes – o aprendizado da profissão.

Figura 4 - Aprendizado da profissão



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa concepção formativa de ECS oportuniza o aprendizado da prática alicerçada cientificamente como área de conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2012), tendo a epistemologia da prática profissional, a pesquisa-ação e o processo de análise e reflexão como elementos norteadores das práticas de ensino. Nessa perspectiva de estágio ratifica-se o entendimento da docência como profissão (NÓVOA, 2019; ALTET, 2016), onde a formação profissional ocorre sustentada por um corpo de conhecimentos mobilizados em situações de práticas de ensino e perpassa pela construção e reconstrução de um conjunto de saberes, utilizados pelos docentes no contexto do trabalho no chão da escola, que poderão subsidiar a aprendizagem da prática profissional no ECS.

Essa perspectiva fundamenta-se na ideia de uma formação inicial permeada na análise, reflexão, socialização dos conhecimentos profissionais experienciados e

mobilizados, na qual o estágio é compreendido como *lócus* e espaço fértil para que o futuro professor compreenda que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a sua trajetória, dando suporte ao desenvolvimento profissional da carreira dos professores (ROLDÃO, 2017).

Destarte, a aprendizagem da prática profissional docente se apresenta como paradigma formativo, ao entendermos o professor não como técnico, mas como “prático”, pois o ensino não pode ser apenas uma aplicação de técnicas, mas acima de tudo uma ação prática, refletida criticamente, fundamentada, desprivatizada e socializada no espaço coletivo (TARDIF; MOSCOSO, 2018), uma espécie de comunidade de prática (BATISTA, 2020) no qual as instituições e os agentes envolvidos possam partilhar e construir conhecimentos/saberes profissionais sobre os quais se constituem o aprendizado da profissão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar considerações sobre a cartografia do ECS na formação do professor de EF na Amazônia brasileira, se faz necessário retomar ao objetivo proposto, que focalizou caracterizar as organizações e as concepções formativas de estágio presentes nos documentos oficiais (PPC) e nas perspectivas dos (PO), visando adicionalmente identificar elementos constitutivos das idades do ensino no processo de profissionalização no campo da EF no contexto estudado.

Os resultados colocam em evidência uma diversidade de concepções formativas de ECS, tendo em vista a coexistência de nuances/características que aludem às três idades do ensino (vocação, ofício e profissão), pelo que se verificou implicitamente a coexistência de elementos de orientações diversas no mesmo programa de formação de professores (FEIMAN-NEMSER, 1990), havendo prevalência de uma ou de outra idade a partir de contradições entre o instituído nos documentos norteadores (prescritos) e aquilo que se faz instituinte na percepção dos PO de estágio das instituições investigadas.

Nesse aspecto, parte-se da compreensão que o PPC é ou deveria ser a representação de uma construção coletiva no sentido de apontar o tom, o encaminhamento, a concepção de estágio, tanto do ponto de vista organizacional quanto das ações formativas e não somente para atender burocraticamente o que está instituído na legislação (CARVALHO FILHO; BRASILEIRO, 2020). Aliado a isso,

emergiu subjacentes às considerações dos professores pesquisados questões ligadas à sua trajetória de formação e nas práticas de orientação nos estágios alguns postulados da idade da vocação e, da mesma forma, postulados da idade do ofício, estes também trazem consigo interligados, indícios, leituras de enunciados sobre a ideia da docência como profissão (NÓVOA, 2019; TARDIF, 2013a; RAMALHO, NUNEZ, GAUTHIER, 2004), visualizadas, sobretudo nos constructos histórico-sociais do processo de profissionalização do ensino, nas pesquisas, assim como nos aspectos legais relativos à formação de professores (BRASIL, 2002; 2015), que vem ao longo do tempo atribuindo ao ECS o *lócus* e eixo central da aprendizagem da prática profissional (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019).

Embora haja contradições sobreveio também indicativos peculiares no que se refere aos aspectos organizacionais dos núcleos de estágios de duas instituições (U3 e U8), pois além de um CE, possuem uma configuração diferenciada em relação ao quantitativo de seis a nove PO fixos que atuam semestralmente na disciplina orientando pequenos grupos de estagiários, utilizando alguns dispositivos formativos que vão ao encontro de uma ideia preliminar de supervisão (U3) e de acompanhamento (U8) pela universidade nas fases/atividades do ECS, por meio de dispositivos que ajudam no processo de análise e reflexão dos cotidianos formativos na escola e também na elaboração do RE (CE/PO1, U8), o que denota, ainda que de forma pontual, o desenvolvimento de um trabalho articulado pelos PO de ECS destas duas instituições.

Contudo, considerando as limitações decorrentes de estudos dessa natureza, torna-se necessário examinar mais a miúdo esses achados para analisá-los em um trabalho de campo, com a utilização de outros instrumentos e técnicas de pesquisa, onde se possa imergir nos espaços formativos do/no ECS, tanto no processo de orientação na universidade como nas práticas de ensino do estágio nas escolas, com a participação de todos os agentes envolvidos no processo, na busca de elementos indicativos de uma pedagogia da formação no ECS nos cursos de licenciatura em EF.

Ante o exposto, aponta-se para a importância de romper com a perspectiva de formação inicial e de ECS baseado na imitação de modelos, burocrático e instrumental, característicos do modelo artesanal e do modelo da instrumentalização técnica para ceder lugar a uma compreensão de estágio caracterizado como aprendizado da profissão, onde a formação instituída e instituinte ocorram a partir da mobilização, aquisição de conhecimentos/saberes específicos e fundamentados pela

ação docente, tendo como alicerce a epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2013a). Para tanto, sugere-se que o ECS seja edificado num espaço comum (NÓVOA, 2019), situado na fronteira entre a formação inicial e a formação continuada, tendo como elemento formativo a socialização profissional entre os agentes envolvidos no processo de análise crítico-reflexivo a partir das dinâmicas e interações sociais que perpassam as práticas no processo profissionalização do ensino.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e fundar a profissão. *In*: SPAZZIANI, M. de L. (org.). **Profissão de professor: canários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 39-66.

AMARAL DA CUNHA, M.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, n.7, v.2, p. 41-51, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47863/JMBB7646>. Disponível em: http://www.ipg.pt/scpd/files/JSPR_SE_7_2_2020.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 133 p.; v. 1, 2019.

AZEVEDO, C. E. F. *et al.* **A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo**. 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq.2013/2013_EnEPQ5.pdf. Acesso em: 20 maio 2017.

BATISTA, P. 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, A. I. *et al.*, (org.). **A supervisão pedagógica no século XXI: desafios da profissionalidade docente**, p. 59-77. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020.

BARRA, V. M. L. O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para os cinquenta anos do estágio. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-20, e-18105, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18105>. Acesso em: 9 mar. 2021.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, p. 31, 18 fev. 2002a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 7/2004 de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do**

Brasil, Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 1º de julho de 2015. 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 06/2018 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, edição 243, seção 1, p. 48, 19 fev. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

CARVALHO FILHO, J. J.; BATISTA, P. M. F.; SOUZA NETO, S. O estágio supervisionado em educação física no Brasil: uma scoping review de teses e dissertações. **Movimento**, v. 27, p. 1/e27055-28, 2021.

CARVALHO FILHO, J. J. de; BRASILEIRO, T. S. A. **A formação do professor de educação**: reflexões a partir do estágio supervisionado. Curitiba: Appris, 2020.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabusco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado**: construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

FEIMAN-NEMSER, S.; PARKER, M.B.; ZEICHNER, K. Professores orientadores são educadores de professores? In: MCINTYRE, D. *et al.* (ed.). **Mentoring**. Londres: Kogan Page, 1993.

GAUTHIER, C.; MATINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Unijui, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa-social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HARGREAVES, A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning.

Teachers and Teaching: History and Practice, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000.
Disponível em: <http://10.1080/713698714>. Acesso em: 13 set. 2020.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por Questionário**. 2. ed. Edições Silabo, 2009.

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

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 111-124, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>. Acesso em: 17 jul. 2020.

MAFFEI, W. S. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de educação física. **Revista Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 229-244, dez. 2014.

MATTOS, M. G.; JÚNIOR, A. J. R.; BLECHER, S. **Metodologia da pesquisa em educação física:** Construindo sua monografia, artigos e projetos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MILES, M.; HUBERMAN, A.; SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis:** A Methods Sourcebook and The Coding Manual for Qualitative Researchers. Thousand Oaks: SAGE, 2014.

NEIRA, M. G.; EHRENBURG, M. C. Análise da proposta de estágio na licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo. **Olh@res**, v.1, n.1, p.325-348, maio 2013.

NÓVOA, A. 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.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. 3. ed. California: Sage Publications, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIRÓS, P.; GRAÇA, A. 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, v. 2, p. 115-149. 2013.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. Formação Docente – **Revista**

Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 23, p. 33-52, fev. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em 20 mar. 2021.

RIBEIRO, R. C.; VEDOVATTO, D. Estágio supervisionado em educação física: processos de iniciação à docência. **Coleção Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino** – v. 4. 1. ed. Editora CRV, 2019.

ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017.

RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 393-406, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/62108/41040>. Acesso em: 3 jun. 2020.

RUFINO, L.G. B.; SOUZA NETO, S. de. A configuração do campo da formação de professores na educação física: do paradigma artesanal ao profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2, p. 65-89, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVESTRE, M. A. Modelos de Formação e Estágios Curriculares. **Formação Docente**, v. 3, n. 5, p. 30-45, ago./dez. 2011.

SMALL, M. L. Como conduzir um estudo de métodos mistos: Tendências recentes em literatura crescente. **Annual Review Sociology**, v. 37, p. 57-86, 2011.

SOUZA NETO, S. de; CIRYNO, M.; BORGES, C. O estágio curricular supervisionado como lócus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 1, n. 32, p. 52-72, 2019. DOI: 1021814/rpe.13439.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013b. Acesso em: 12 jan. 2021.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VASQUES, A. L. P. **Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:** pressupostos, ações e dispositivos formativos. 2019. 498 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil:** representações em disputa. Cortez, 2009.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 10, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ESTUDO EMPÍRICO 2

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA: POR UMA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES²⁷

THE SUPERVISED INTERNSHIP IN PHYSICAL EDUCATION IN THE AMAZON: FOR A PEDAGOGY OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS

PRÁCTICAS SUPERVISADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA AMAZONÍA: POR UNA PEDAGOGÍA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE PROFESORES

Resumo

Este estudo focalizou identificar e caracterizar os elementos constitutivos da cultura profissional no estágio curricular supervisionado, visando contribuir para uma pedagogia da formação de professores de Educação Física. A pesquisa foi qualitativa/descritiva, realizada em três Universidades Públicas da Amazônia. Além da fonte documental e da observação, realizaram-se grupos focais e entrevistas. Participaram 3 coordenadores de estágio, 12 professores orientadores; 14 professores colaboradores, 16 estagiários e alguns gestores, totalizando 52 informantes. A análise temática se deu pela triangulação dos dados, da qual resultaram cinco temas: *estrutura e dinâmicas organizacionais; acolhimento e acompanhamento; dispositivos utilizados; práticas de ensino e; relação universidade-escolas*. Os resultados apontaram que as posições, disposições e tomadas de posições adotadas pontualmente em cada instituição e pelos professores formadores no processo de organização das práticas de ensino dão indicativos de elementos que possibilitam pensar na edificação de uma pedagogia da formação de professores no estágio.

Palavras-chave: Práticas de Ensino. Profissionalização Docente. Educação Física. Amazônia.

Abstract

This study aimed to identify and characterize the constitutive elements of professional culture in the supervised curricular internship, aiming to contribute to a pedagogy of

²⁷ Pesquisa realizada com apoio interinstitucional CAPES/FAPERIO, Edital Bolsa DR-Chamada 008/2018. Artigo Vinculado ao projeto de pesquisa “Por uma pedagogia do estágio supervisionado: da proposta de formação de professores de educação física ao acolhimento e acompanhamento da prática de ensino na escola”. Proc. 439325/2018-8 - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq/Brasil.

physical education teacher education. The research was qualitative/descriptive, carried out in three Public Universities of the Amazon. In addition to the documentary source and observation, focus groups and interviews were conducted. Three internship coordinators, 12 guidance teachers participated; 14 collaborating teachers, 16 interns and some managers, totaling 52 informants. The thematic analysis was based on the triangulation of the data, from which five themes resulted: structure and organizational dynamics; reception and follow-up; devices used; teaching practices and; university-schools relationship. The results showed that the positions, dispositions and positions adopted punctually in each institution and by the training teachers in the process of organizing teaching practices give indications of elements that make it possible to think about the building of a pedagogy of teacher training in the internship.

Keywords: *Teaching Practices. Teacher Professionalization. Physical education. Amazon.*

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo identificar y caracterizar los elementos constitutivos de la cultura profesional en prácticas curriculares supervisadas, con el objetivo de contribuir a una pedagogía de la formación docente de educación física. La investigación fue cualitativa/descriptiva, realizada en tres Universidades Públicas de la Amazonía. Además de la fuente documental y la observación, se realizaron grupos focales y entrevistas. Participaron tres coordinadores de pasantías, 12 maestros de orientación; 14 profesores colaboradores, 16 becarios y algunos directivos, totalizando 52 informantes. El análisis temático se basó en la triangulación de los datos, de los cuales resultaron cinco temas: estructura y dinámica organizacional; recepción y seguimiento; dispositivos utilizados; prácticas docentes y; relación universidad-escuelas. Los resultados mostraron que las posiciones, disposiciones y posiciones adoptadas puntualmente en cada institución y por los docentes formadores en el proceso de organización de las prácticas docentes dan indicaciones de elementos que permiten pensar en la construcción de una pedagogía de la formación del profesorado en las prácticas.

Palabras clave: *Prácticas de Enseñanza. Profesionalización Docente. Educación Física. Amazonía.*

1 INTRODUÇÃO

O debate em torno do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação inicial de professores de Educação Física, enquanto espaço de articulação da relação teoria-prática (CARVALHO FILHO; BRASILEIRO, 2020) e lócus de aprendizagem do trabalho docente se move a partir dos aspectos sócio-históricos desencadeados pelo movimento de profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986), aliado ao processo de universitarização da docência (BOURDONCLE, 2000), no sentido de melhorar a qualidade da educação, superar os problemas da formação de professores (HARGREAVES, 2000) e, como consequência, almejar o reconhecimento social da docência como profissão (NÓVOA, 2019; ALTET, 2016; TARDIF, 2013).

Nesse contexto, impulsionados pelo movimento de profissionalização, desde a década de 90, se tem assistido a um crescente interesse de pesquisadores e grupos de pesquisas nas temáticas da formação e natureza do trabalho docente (GAUTHIER *et al.*, 1998). Em sua maioria, os estudos trazem consigo discussões e problematizações ligadas a diferentes subtemas: *profissão; profissionalização, formação e desenvolvimento profissional*, (NÓVOA, 2019; ROLDÃO, 2019; GARCIA, 1999; FORMOSINHO, 2009); *base de conhecimento* (SHULMAN, 1987; MARCÓN, 2011); *saberes docentes* (TARDIF, 2013; GAUTHIER *et al.*, 1998); *competências* (PERRENOUD, 2001); *identidade profissional* (DUBAR, 2005; AMARAL DA CUNHA, *et al.*, 2019) e outras.

Aliados a esses aspectos, sobretudo nas duas primeiras décadas do século XXI, assiste-se em diversas partes do mundo “à emergência de novos discursos, visando a formação e a profissionalização do ensino” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 11), que tem sido apropriada pelo poder estatal para fomentar as crescentes reformas nas políticas públicas educacionais. No Brasil, esse processo reformista teve início com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, que suscitou, em efeito cascata, três reformulações no âmbito da formação de professores em geral (BRASIL, 2002, 2015, 2019) e duas em particular na área da Educação Física (BRASIL, 2004²⁸; 2018²⁹). As reformulações ocorreram

²⁸ Resolução CNE/CES nº 7/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Publicada pelo Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004, Seção 1, p. 18.

²⁹ Resolução CNE/CES nº 06/2018 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Publicado em: 19/12/2018 | Edição: 243 | Seção: 1 | Página: 48, Órgão: MEC/CNE/CES (BRASIL, 2018).

principalmente no currículo formal (LIBÂNEO, 2013) e versaram sobre a organização curricular nos cursos de licenciaturas permeadas pela aquisição de competências, dando destaque para o aumento da carga horária dos estágios curriculares supervisionados (ECS) e das práticas como componente curricular (PCC), visando maior articulação da relação teoria-prática e entre formação e a atuação profissional na escola (BRASIL, 2015; 2019).

No que se refere ao ECS como locus de aprendizagem da prática, Souza Neto, Cyrino e Borges (2019) salientam que essas mudanças no cenário nacional estão mais evidentes no âmbito das pesquisas e na legislação do que nas práticas formativas da maioria dos cursos de licenciaturas, o que denota a importância de direcionar uma lente de aumento para as práticas de ensino no estágio como a “fase de transição entre formação e a profissão”, e de estudo sobre a articulação “entre a formação inicial e a formação continua”, no sentido de “ajudar a clarificar o que pode fazer por isto as instituições de formação” (QUEIRÓS, 2014, p. 69).

Nessa compreensão, a aprendizagem da prática, enquanto núcleo de análise neste trabalho sobre o ECS, não se configura somente pelo saber fazer ou “apenas um objeto do saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes” (TARDIF, 2013a, p. 37) em situações concretas de ensino no campo do trabalho no chão da escola.

Do ponto de vista sócio-histórico educacional e da formação de professores, segundo Tardif (2013a), a prática tem acontecido em consonância com perspectivas distintas: i) a *prática como arte* - diz respeito a uma ação permeada pela reprodução e imitação que não se fundamenta no conhecimento científico e rigoroso, pois tem na ideia de *Natureza (Physis)* a compreensão de que os seres humanos possuíam uma “forma” (*Eidos* ou *Morphé*) – uma “estrutura”, devendo ser reproduzida – portanto, a sua produção não é uma criação, mas reprodução (*mínesis*) em que a ação do educador está ligada a realidade; ii) a *prática enquanto técnica guiada por valores* - vista de um lado como um conhecimento científico e uma ação técnica e instrumental baseada em um conhecimento científico (objetivismo relativo ao empirismo, cientificismo, positivismo, tecnocracismo) a sua prática se dá pela aplicação de métodos e técnicas de ensino e, por outro, como um saber moral e prático (subjetivismo atrelado ao relativismo moral, a vivência pessoal, a existência) relativo às normas e atividades da prática educativa, orientando-se por objetivos axiológicos neutros que visam o controle e o domínio dos fenômenos do ambiente de vida (natural,

social e humano) e por uma ética do trabalho e; iii) a *prática como interação* - constituída pela captação da natureza do agir educativo diante de um grupo, estabelecendo relações para desenvolver um processo de formação mediado por uma gama de interações, esta concepção é defendida por várias teorias (o simbolismo interacionista, a etnometodologia, as teorias da comunicação, a teoria da racionalidade etc.); porém, em sua filiação histórica, ela vai de Marx, Durkheim e Weber aos teóricos da ação (Parsons, Goffman, Garfinkel, Schüts, Arendt e Habermas), podendo-se definir esquematicamente que os seres humanos orientam os seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros.

Enquanto a *prática como arte* e a *prática como técnica* mantêm traços da vertente vinculada a ideia de *Natureza* e a concepção de experimentação da ação técnica e instrumental e ou ao saber moral e prático, integrando o modelo hegemônico de formação de professores, a *prática como interação* se configura como um modelo emergente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004), quando colocada em evidência no contexto da formação prática de professores, a partir da perspectiva de que a “ideia de interação nos leva a captar a natureza profundamente social do agir educativo” (TARDIF, 2013, p. 167), sobretudo no que se refere às dinâmicas e instabilidades das práticas de ensino nos ECS.

A compreensão da prática como interação sobressai de um movimento coletivo e dialético entre prática-teoria-prática (ALTET, 2000; SCHÖN, 2000; TARDIF, MOSCOSO, 2018), o que por analogia pode apresentar indicativos para se pensar em uma proposta pedagógica de formação de professores (NÓVOA, 2012; GAUTHIER *et al.*, 1998), visando o desenvolvimento de um “processo de aprendizagem através do qual os professores” em exercício e os futuros professores “retraduzem sua formação e adaptam à profissão” (TARDIF, 2010, p.53).

Face a este quadro, este estudo focalizou *identificar e caracterizar os elementos constitutivos da cultura profissional no estágio curricular supervisionado, visando contribuir para uma pedagogia da formação de professores de Educação Física.*

Para atender a este propósito, buscou-se responder as seguintes questões de pesquisa: a) *Como ocorrem as dinâmicas organizacionais e as práticas de ensino nos estágios?* b) *Como ocorre a relação universidade-escolas nas instituições pesquisadas?* c) *Quais os papéis exercidos pelos agentes envolvidos no ECS?* d) *Quais os dispositivos formativos utilizados nas práticas de ensino?* e) *Quais os*

elementos identificadores para o desenvolvimento de uma cultura profissional no ECS em EF?

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Historicamente, o estágio supervisionado foi sistematizado como a parte prática nos cursos de formação de professores desde a criação das Escolas Normais na Europa no século XVII e no Brasil em meados do século XIX (SAVIANI, 2013), tendo sido modificado de forma pontual ao longo do processo de profissionalização (SILVESTRE, 2011). Nesse ínterim, foi nominado por algumas terminologias: *Exercícios Práticos do Ensino*; *Prática de Ensino*; *Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado*. Embora essas terminologias focalizem desde sempre a aprendizagem da prática e tenham passado por diferentes compreensões e modelos formativos (CYRINO, 2016), estas podem impactar diretamente no modo de atuação profissional dos futuros docentes (PIMENTA; LIMA, 2012).

Nesse contexto, torna-se imprescindível direcionar a atenção para os modelos de formação docentes constituídos ao longo do tempo, no sentido de compreender o real papel desta aprendizagem prática nos ECS para possíveis proposições e releituras, tendo o processo de profissionalização do ensino como base nuclear para propor reflexões sobre a cultura formativa nos cursos de formação inicial de professores.

Nesse processo, sobretudo após a universitarização da docência (BOURDONCLE, 2000), a formação de professores tem se configurado por dois modelos formativos, nominados: i) como modelo hegemônico de formação - MHF e, ii) modelo emergente de formação – MEF (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

O primeiro modelo fundamenta-se por uma vertente teórico-metodológica positivista, que entrelaça a tradição cultural da academização (FORMOSINHO, 2009) com a racionalidade técnico-científica (CONTRERAS, 2009; SCHÖN, 2000), cuja formação ocorre apartada do campo de atuação profissional e caracteriza-se por uma espécie de treinamento, embasado no desenvolvimento de competência apenas como sinônimo de habilidade (CARVALHO FILHO; BRASILEIRO, 2020).

Em relação ao processo de aprendizagem da prática, as concepções formativas de ECS filiadas nessa vertente carregam consigo traços do *ensino*

artesanal (RUFINO; SOUZA NETO, 2021), no qual o aprendiz a professor observa e reproduz, e também do *ensino como instrumentalização técnica* (PIMENTA; LIMA, 2012), cuja principal característica se dá pela aplicação procedimental de conhecimentos científicos, utilizando-se de teorias, técnicas e/ou métodos. Essas características de práticas formativas trazem subjacente a crença de que a aprendizagem da docência ocorre pela reprodução, repetição e pela tentativa-erro (TARDIF, 2013).

Por esses e outros fatores, esse modelo formativo tem influenciado a hegemonia de “uma cultura educacional de contexto desprofissionalizante” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 22), impactando na posição ocupada no interior da profissão (SARTI, 2020) por algumas instituições e agentes formativos (NÓVOA, 2017).

O segundo modelo de formação - modelo emergente (MEF) ergue-se em contraposição ao modelo hegemônico. Para tanto, Nóvoa (2019), Tardif (2013), Altet (2016), Zeichner (2010) e Contreras (2009) assinalam para a necessidade de edificar um modelo formativo que valorize a escola como lugar de formação, tendo como alicerce os conhecimentos, “os saberes científicos e acadêmicos, formando professores com base na cultura universitária” (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2018, p. 58). Os autores vão além e pontuam que esta construção deve primar pela convergência de referenciais advindos do processo de profissionalização docente compreendido no campo como uma “construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se” (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Ao refletirem sobre a profissionalização da formação de professores, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 53) sugerem que esta ocorra pela “articulação de dois aspectos – um interno (*profissionalidade*) e o outro externo (*profissionalismo*)”, permeados por um “processo dialético” que anuncia um novo paradigma formativo para a docência. Parte-se da premissa de que a formação universitária, acoplada ao entendimento de profissionalização, enquanto *profissionalidade* pode ser considerada como um “conjunto de requisitos que tornam alguém um professor” (LIBÂNEO, 2013, p. 69). A mesma faz referência à aprendizagem do trabalho docente, ao modo de realizar essa atividade laboral, sendo, portanto, caracterizada com uma espécie de arcabouço que ajuda na constituição da identidade docente (AMARAL DA CUNHA;

BATISTA; GRAÇA, 2020) e, por meio deste, demarcar o lugar da formação profissional para que seja possível reconhecer uma profissão e diferenciá-la de outras a partir das “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2009, p. 82).

Igualmente, o ato de ensinar é um trabalho “especializado e complexo com o outro e sobre o outro, em ligação com o saber, um ofício que exige muito e no qual as relações com os alunos são centrais e requerem profissionalismo” (ALTET, 2016, p. 43). Assim, a profissionalização, enquanto processo externo relaciona-se ao profissionalismo e ocupa-se de pleitear um olhar distinto na/da sociedade, envolvendo um jogo interativo de negociações e disputas, originado por um grupo ou grupos de agentes, com o propósito de alcançar o reconhecimento social das qualidades específicas e particulares da atividade profissional.

O *profissionalismo*, no campo educacional, requer do futuro professor de educação básica uma formação consistente de nível superior que garanta a aquisição de uma expertise – um saber especializado e próprio (FREIDSON, 1998), como condição *sine qua non* na estruturação da identidade e legitimação profissional da docência (RAMALHO; NUÑEZ, GAUTHIER, 2004).

Por esse prisma, Hargreaves (2000) destaca que o *profissionalismo* tem como propósito melhorar a qualidade das práticas profissionais e a profissionalização centra-se na procura de alcançar melhoria do *status* social no campo profissional. Assim, esses conceitos internos (*profissionalidade*) e externos (*profissionalismo*) quando articulados pelo processo de profissionalização e desenvolvidos de forma complementar, podem melhorar a formação, a qualidade das práticas de ensino, o reconhecimento social do trabalho e elevar o status profissional da docência ao patamar de profissão (ALTET, 2016; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Considerando o papel exercido pelo ECS no processo sócio-histórico, bem como as diversas reformulações nos normativos legais sobre a formação de professores, Nóvoa (2017, p. 1108) assevera que já é tempo de “pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão”, erigida e articulada pedagogicamente pela investigação, colaboração e imprevisibilidade - cultura profissional e pela experiência (NÓVOA, 2012).

Nessa direção, o MEF demarca o processo de transição de uma formação prática artesanal e aplicacionista para uma perspectiva formativa de professores

apoiada “em conhecimentos racionais e adaptar-se integrando práticas de ação na própria situação profissional” (ALTET, 2001, p. 25), ou seja, um modelo formativo que adote a profissão como eixo central da formação e vice-versa, onde os futuros professores em situação de estágio curricular supervisionado possam aprender na prática e a partir dela, o sentido e significado do trabalho do professor – profissional (ZEICHNER, 2013).

3 METODOLOGIA

Considerando os propósitos pretendidos, optou-se pela pesquisa³⁰ descritiva, de abordagem qualitativa (LAMBERT; LAMBERT, 2012), por permitir registrar, analisar e correlacionar características, fatos ou fenômenos existentes na realidade estudada sem manipulá-los (TRIVIÑOS, 2011; CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007). Na abordagem qualitativa, a fonte direta dos dados é o próprio ambiente natural, encontra amparo no significado que os participantes dão às coisas e ao fenômeno estudado, os quais segundo Bogdan e Biklen (1994) são preponderantemente descritivos e retratam as situações, enfatizando mais o processo do que o produto, visando apresentar uma sumarização abrangente, em termos cotidianos, de eventos específicos vivenciados por indivíduos ou grupos de indivíduos (LAMBERT; LAMBERT, 2012).

3.1 Contexto

A pesquisa teve como *lócus* três universidades públicas denominadas doravante pelas letras (A, B e C). A escolha destas instituições ocorreu por meio de um estudo preliminar que cartografou o ECS em nove cursos de licenciatura em EF de nove universidades públicas na Amazônia brasileira, no qual foram identificadas três instituições que traziam subjacentes características formativas pautadas na fronteira entre a idade do ofício e a idade da profissão (TARDIF, 2013; GAUTHIER et al, 1998), quais sejam: *a) formas organizacionais do ECS; b) quantitativo de seis a nove docentes que orientam pequenos núcleos de estágio; e c) formas peculiares de supervisão e acompanhamento dos estagiários, entre outras*. Essa seleção levou em consideração também o fato destas universidades serem públicas, terem sido

³⁰ A pesquisa foi postada na Plataforma Brasil, direcionado ao CEP/UNESP, sob o nº CAAE: 08094919.7.00005465 e aprovada pelo parecer nº 3.255.897, em 10 de abril de 2019.

pioneiras no oferecimento de vagas e formarem professores de EF para atuarem nas redes de ensino na Educação Básica de seus estados.

3.1.1 Participantes

Foram convidados inicialmente para participar da pesquisa os coordenadores e professores orientadores/supervisores das universidades A, B e C, os professores supervisores/colaboradores das escolas que estivessem recebendo estagiários, bem como os estagiários que tivessem cursado pelo menos um estágio, conforme codificado no Quadro 1:

Quadro 1 - Codificação e quantitativo de participantes

Nº	PARTICIPANTES	CÓD.	INSTITUIÇÕES		
			A	B	C
1	Coordenador/Professor Orientador de Estágio	CE/PO	1	1	1
2	Professor Orientador de Estágio	PO	3	2	6
3	Professor Supervisor da Universidade	PSU	--	4	--
4	Professor Supervisor/Colaborador das Escolas	PC	6	5	4
5	Estagiários	EE	5	5	7
6	Reitor	RE	--	1	--
7	Secretária Municipal de Educação – SME	SME	--	1	--
8	Coordenadora Regional de Educação – SEE	CRE	--	1	--
Sub Total →			14	20	18
Total Geral →			52		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 52 participantes, 29 são mulheres e 23 homens, os quais foram codificados pelas respectivas siglas, seguidas do número ordinal de informantes e da letra da instituição a que pertence (A, B ou C). Os três coordenadores de estágio que também atuam como professores orientadores foram codificados pelas siglas (CE/PO1, A; CE/PO1, B; CE/PO1, C). Para os professores orientadores de estágio atribuiu-se: (PO+ número, A, B ou C). Já os professores supervisores/colaboradores das escolas utilizou-se: (PC+número, A, B ou C), e para os estagiários (EE+número, A, B ou C).

Importa ressaltar que na Universidade B, no momento do estudo empírico,

verificou-se uma configuração singular no seu núcleo de estágio, pois além de dois PO que ministram as aulas na universidade, outros sete professores atuam como supervisores fazendo três visitas nas escolas, os quais foram codificados pela sigla: PSU1, B; PSU2, B; PSU3, B; PSU4, B. Outra peculiaridade encontrada refere-se a um processo de implantação de parceria institucional no ECS entre a Universidade B e as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, sendo necessário e oportuno inserir como participantes, além dos listados acima, o Reitor (RE, B), as gestoras municipal (SME, B) e estadual (CRE, B).

Após a explanação dos objetivos, procedimentos e as características da pesquisa, os convidados aceitaram participar da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), sendo garantido a estes a confidencialidade das informações e anonimato pela codificação (Quadro 1)

3.1.2 Técnicas e procedimentos metodológicos

Considerando a viabilidade técnica e material a recolha dos dados ocorreu no segundo semestre de 2019, em diferentes momentos do ECS nas três instituições pesquisadas, cujo trabalho de campo permeou-se por quatro semanas letivas. Na universidade A, ocorreu no período de 29 de julho a 23 de agosto de 2019. Na B, entre os dias 26 de agosto a 20 de setembro de 2019. Na C, de 7 de outubro a 1 de novembro de 2019.

As técnicas utilizadas foram: *a) fonte documental; b) observação c) grupos focais; e d) entrevistas.*

a) Fonte documental

As fontes documentais se constituem de dados primários não codificados, organizados e elaborados (MATTOS; JÚNIOR; BLECHER, 2008), que possam ser usadas como fonte de informação, sejam elas físicas (papel) ou eletrônicas, oriundos e elaborados com fins abragentes e diversificados (GIL, 2017). A fonte documental foi disponibilizada pelos CE via e-mail e tomou como referência: *i) o projeto político pedagógico dos cursos (PPC) de EF; ii) os dispositivos utilizados nas práticas de ensino do ECS das instituições estudadas*, nos quais buscou-se verificar as funções e as concepções formativas dos participantes acerca do instituído e instituinte de cada documento, sobretudo as formas de utilização destes nas práticas de ensino no ECS.

b) Observação

Considerando o tempo de permanência de quatro semanas em campo e as particularidades organizacionais dos ECS nas três instituições, optou-se pela observação por permitir a “obtenção de determinados aspectos da realidade, pois esta não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 76), cabendo ao pesquisador “identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (VIANNA, 2007, p. 12).

Assim, utilizou-se a observação não participante, exploratória, semiestruturada e aberta, por oportunizar o registro de dados em ambientes internos, como instituições educativas de modo geral, possibilitando “resultados mais precisos” (VIANNA, 2007, p. 27). Esse processo foi norteado por um roteiro prévio elaborado em consonância com os objetivos da pesquisa, buscando “identificar e descrever diversos tipos de interações” (VIANNA, 2007, p. 12), bem como complementar a produção dos dados e “empregar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 76) no que se refere aos aspectos organizacionais do ECS e às formas de práticas de ensino observadas tanto nas aulas/orientações nas universidades como nas práticas de ensino nas escolas-campo.

Considerando as particularidades verificadas na organização do estágio nas três instituições pesquisadas, no momento do estudo empírico, a observação se deu da seguinte forma:

Na instituição A, o ECS ocorre totalmente no último semestre, após os acadêmicos terem concluído todas as disciplinas. Ao encontrar essa configuração, identificou-se que não haveria possibilidade material (financeira) para observar a próxima turma e retornar a campo no final do semestre/2019 para a realização do grupo focal com os EE, tendo em vista que as discussões gravitavam em torno das práticas. Por esse motivo, em reunião com a CE e os PO (A), optou-se por realizar o estudo com os EE que tinham acabado de concluir seus estágios, porém não foi possível realizar a observação das práticas de ensino.

Na instituição B, foi possível observar um total de 20 horas, sendo duas aulas de orientação na universidade (8 horas); uma reunião pedagógica entre os nove docentes (PSU) do ECS (4 horas); a preparação e a realização dos dois eventos de lançamento de uma parceria institucional no ECS entre a universidade, secretarias municipal e estadual de educação e escolas para a recepção e acolhimento formal dos

estagiários, com a presença dos gestores (RE, SME, CRE) e dos estagiários (8 horas). Já na universidade C, foi possível observar 24 horas de práticas de ensino de três núcleos de ECS (ECS-II; ECS-III e ECS-IV). No ECS-II (1º ao 5º ano), houve a observação de duas regências na escola com rodas de conversas (4h). No ECS-III (6º ano 9º ano), foram duas aulas de orientação na universidade com a PO3 e mais dois encontros na fase de observação na escola (8h). Já no ECS-IV (EM/EJA) observou-se, durante três semanas, dois encontros de observação e três regências compartilhadas com rodas de conversas (12h).

As observações das práticas de ensino foram registradas num caderno de campo e posteriormente transcritas.

c) Grupo Focal

Optou-se pelo grupo focal (GF), por possibilitar maior integração ao corpo geral do estudo e aos seus objetivos, pois essa técnica cria condições para que os participantes possam se situar, criticar, problematizar e conversar coletivamente sobre a temática, bem como extrair do grupo o que a primeira vista não seria possível em outras técnicas de coleta de dados, como: conceitos, sentimento, atitudes, crenças, experiências e reações (GATTI, 2010).

A utilização do GF baseou-se nos procedimentos adotados por Gatti (2010) e Gondim (2003) e foram organizados em três grupos pelas características homogêneas dos participantes: O GF-1 foi composto pelos coordenadores e professores orientadores/supervisores de estágio das universidades; o GF-2 pelos professores supervisores/colaboradores das escolas; e por último, o GF-3 constituído pelos estagiários cursistas.

As sessões de GF foram agendadas, organizadas antecipadamente pelo pesquisador/mediador, com a colaboração de dois auxiliares treinados para exercer as funções de anotador/relator e operador de recurso audio-visual. Os locais de realização dos GF foram reservados nas dependências das instituições investigadas. Para o registro das informações utilizou-se uma câmera de vídeo e um gravador digital, ambos com alta qualidade de imagem e som, os quais foram previamente autorizados pelos participantes.

Os GF seguiram um planejamento prévio e ocorreram no tempo médio de 90 a 120 minutos no máximo. As sessões iniciavam com apresentação pessoal do pesquisador/mediador, dos auxiliares e dos participantes. Na sequência, todos eram

esclarecidos acerca dos objetivos do estudo, sobre a técnica e os procedimentos adotados no GF, bem como em relação à participação dos auxiliares. As discussões entre os participantes foram norteadas a partir de três temas principais: *a) organização do estágio na universidade e na escola-campo; b) A relação universidade-escola e dos agentes envolvidos no estágio; c) as práticas de ensino no ECS*. Em cada temática, havendo necessidade de desdobramentos abria-se espaço para discussões. Ao final, os participantes eram convidados a registrar suas considerações sobre a temática e sobre a experiência vivenciada no GF.

Após a realização dos GF, as gravações eram transcritas cuidadosamente e posteriormente enviadas aos participantes para a confirmação dos registros.

d) Entrevista

Utilizou-se a entrevista semiestruturada com aqueles participantes que não tinham disponibilidade para se reunir na data marcada e/ou não se sentiram confortáveis em participar dos GF. Buscou-se, a partir de um roteiro e pela interação entre pesquisador e pesquisado, obter informações com base nos objetivos da pesquisa, tendo o gravador de áudio portátil como recurso de registro (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007).

Na instituição (A) foram entrevistadas duas professoras supervisoras/colaboradoras que não puderam participar do GF2 (PC5 e PC6). Na universidade B, diferente das outras instituições, além do coordenador de estágio (CE/PO1-B) e da (PO2-B) que não puderam participar do GF1, foi necessário e oportuno inserir como participantes o Reitor (RE, B), a Secretária Adjunta de Educação (SME, B), a Coordenadora Regional de Educação (CRE, B). Isso ocorreu porque no momento da pesquisa de campo estava ocorrendo a implantação de uma parceria institucional no ECS entre universidade, secretarias de educação e escolas para promover a recepção, acolhimento e supervisão dos estagiários. Já na instituição C, tendo em vista a incompatibilidade de horários e impossibilidade de participarem dos GF1, foram entrevistados os PO5 e PO6, e também os quatro professores colaboradores das escolas (PC1, PC2, PC3 e PC4).

Os registros das entrevistas ocorreram por um gravador portátil de áudio de alta qualidade, posteriormente transcritas e confirmadas pelos participantes.

3.1.3 Procedimentos de análise

Após a recolha dos dados documentais, das transcrições dos grupos focais, entrevistas, das observações e das confirmações dos participantes, as informações foram organizadas, separadas e exportadas para o *software* de análise qualitativa (SCR NVivo - versão release 1.5.1, 2020). A estratégia de análise utilizada foi a triangulação interativa dos dados (CRESWELL, 2007; AZEVEDO *et al.*, 2013).

Utilizou-se a análise temática qualitativa à luz de procedimentos dedutivos (QUEIRÓS; GRAÇA, 2014), iniciados por uma codificação aberta a partir de uma leitura cuidadosa linha por linha, para identificar as ideias principais. Em seguida, realizou-se uma revisão para o refinamento, reorganização focada e seletiva, visando articular a redação de memorandos analíticos para refletir e fundamentar as deliberações adotadas e as possibilidades explicativas no sentido de estabelecer um diálogo constante e integrado com o quadro teórico-conceitual, quadro analítico e os dados produzidos (PATTON, 2002). Neste contínuo processo comparativo e interativo de três fluxos recorrentes de condensação de dados, extração de dados, a confirmação de conclusões foi mantida até a saturação total (MILES *et al.*, 2014). Dessa análise resultaram cinco temas, sendo que dos temas 4 e 5, a partir das unidades de registros, emergiram subtemas/categorias *a posteriori*, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Temas e subtemas da análise de dados

TEMAS	SUBTEMAS
1. Estrutura e dinâmicas organizacionais	-----
2. Acolhimento, acompanhamento e papéis formativos	-----
3. Dispositivos utilizados	-----
4. Práticas de ensino	• Burocráticas e pedagógicas • Prática como interação • Reflexão sobre o cotidiano da profissão
5. Relação Universidade-escola	• Distanciamento entre formação e atuação • Construindo parceria

Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro tema apresenta a estrutura e as dinâmicas organizacionais dos ECS nas três instituições pesquisadas a partir do instituído (prescrito) nos documentos norteadores (PPC) e instituinte, percebido nas falas dos atores envolvidos nas práticas de ensino (CE, PO, PSU, PC e EE), permitindo extrair indicativos de elementos estruturantes da configuração do estágio na formação inicial de professores de EF. O

segundo tema retrata o processo de acolhimento, acompanhamento e os papéis exercidos pelos agentes formativos no ECS nas escolas-campo extraídos das vozes dos participantes. O terceiro tema se configura pelas concepções de práticas de ensino das três universidades investigadas, nas quais estão presentes também as peculiaridades locais e as diferenças organizacionais nos estágios. Neste eixo emergiram três subtemas que denotam a compreensão das práticas de ensino nas instituições pesquisadas, com ênfases distintas: *a) burocráticas e pedagógicas; b) prática como interação e; c) reflexão do cotidiano da profissão.* O quarto tema sobressaiu da análise dos documentos e da observação da utilização dos instrumentos, fichas, formulários utilizados como dispositivos de formação nos ECS durante as práticas de ensino nas realidades pesquisadas. O quinto e último tema compõe-se da compreensão da relação estabelecida entre a universidade e a escola, tendo como base as unidades de registros que brotaram das vozes dos participantes das instituições (A, B e C), dando origem a dois subtemas principais: *a) distanciamento entre formação e atuação e b) construindo parcerias.*

4 RESULTADOS

4.1 Estrutura e dinâmicas organizacionais

Este eixo apresenta as dinâmicas organizacionais dos ECS nas três instituições pesquisadas, a partir do instituído (prescrito) nos documentos norteadores (PPC) e o percebido nas falas dos atores envolvidos nas práticas de ensino (CE, PO, PSU, PC e EE), que permitiram extrair indicativos de elementos estruturantes da configuração do estágio na formação inicial de professores de EF, conforme apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 - Estrutura e organização do estágio curricular supervisionado

Instituição A			
1) Duração	420 h – Totalmente no último semestre	2) Núcleo de estágio:	de 4 a 8 acadêmicos
3) Intervenção e atuação	• Somente em escolas públicas; • 105 h/a em cada seguimento da Educação Básica (EI; EF1, EF2; EM); • Atividades de observação, coparticipação, regência (duplas e/ou trios); • Há possibilidade de pesquisa no estágio (TCC).		
4) Prática de Ensino	Univers.	Orientação sobre o funcionamento do estágio, conteúdos da EF, planejamento e sobre a confecção dos relatórios.	
	Escola	a) Observação (4 dias) - conhecer as características da escola, adaptação aos alunos (faixa etária) e observações gerais; b) Participação (4 dias) auxiliar o PC, sem assumir diretamente as turmas; c) Regência - (9 dias) - 30 h/a. O (E) deverá assumir total responsabilidade da aula sob a supervisão do PC; d) Relatório parcial e final, que deve ser elaborado nos últimos quatro (4) dias em cada seSMEento/etapa.	
5) Agentes e funções	CE	O PPC não menciona a função	
	PO (6 a 7)	Contatar e oficializar as escolas, orientar sobre os documentos, conteúdos da EF; acompanhar no estágio, planejamento, intervenção e avaliar por meio de	

		relatórios.		
	EE	Conhecer as normas do ECS e das escolas; desenvolver e apresentar o plano de regência ao PC. Após cumprimento da C/H, entregar os relatórios parciais e final com os documentos obrigatórios.		
	PC	O PPC não menciona a função.		
• Obs.	* Para se matricular no estágio, o acadêmico deverá ter sido aprovado em todas as disciplinas do curso (PPC-A, 2006).			
Instituição B				
4) Duração	400h (5º, 6º, 7º e 8º) – 4 semestres		5) Núcleo de estágio	de 4 a 8 acadêmicos
3) Intervenção e atuação	• Escolas públicas e privadas; • Fases de observação, coparticipação e execução-regência (duplas); • ES-I (EI); ES-II (EF-I anos iniciais); ES-III (EF-II anos finais); ES-IV (ensino médio); • O ECS ocorre no horário das aulas na Universidade; • Elaboração de relatórios e apresentação em seminário final.			
4) Prática de Ensino	Univers. (25h)	Orientação sobre o funcionamento do estágio, documentação, aspectos didáticos-pedagógicos, conteúdos da EF, e sobre a confecção dos relatórios e seminário;		
	Escola (75h)	a) Observação: sobre a escola, dimensão pedagógica - aulas de EF; b) Coparticipação: atividades de sala de aula, participação na organização de eventos, reuniões, conselhos escolares, cursos, etc; c) Intervenção/Regência - Elaboração de projeto de intervenção para a regência da prática no estágio.		
6) Agentes e funções	CE	Providenciar o seguro de estágio, credenciamento e visitação nas escolas; informar ao PO e PSU sobre cronograma e critérios de avaliação; assessorar técnica e pedagogicamente; informar ao chefe do DEF qualquer irregularidade;		
	PO (2)	Dois docentes que ministram 25 h/a na universidade e orientam os EE sobre o RE, porém não há menção sobre esta função no PPC (B, 2015);		
	PSU (6 a 7)	Docentes designados pelo departamento que possuem relação direta com as áreas de estágio na Educação Básica;		
	PC	O PPC não menciona a função do professor da escola		
	EE	Cumprir o regulamento do estágio e da escola nas fases de observação, participação e regência; entregar o relatório de estágio;		
• Obs.	* O PPC (B, 2015) não estabelece as funções dos (PO) e do PC. Adota a nomenclatura professor supervisor da universidade para os docentes que acompanham os estagiários nas escolas.			
Instituição C				
1) Duração	400h (5º, 6º, 7º e 8º) – 4 semestres		2) Núcleo de estágio	de 4 a 8 acadêmicos
3) Intervenção e atuação	• Somente em escolas públicas; • Atividades de observação e regência com coparticipação entre as duplas; • ECS-I (96h – EI); ECS-II (96h EF-I); ECS-III (96h EF-II); ECS-IV (112h EM/EJA); • Estágio como disciplina (ocorre no horário da universidade).			
5) Prática de Ensino	Univers.	Orientação sobre o estágio, documentos, conteúdos da EF, planejamento, relatórios, roteiro crítico-reflexivo e sobre o seminário de socialização (CE/PO1, C);		
	Escola	Observação: Estrutura e org. da escola, planejamento e as aulas ministradas pelo PC; Regência: Minистраção de aulas - regência alternada (duplas); Rodas de conversas: análise e reflexão das aulas observadas e ministradas pelos estagiários no núcleo de estágio mediado pelos PO.		
6) Agentes e funções no ECS	CE	Coordenar as atividades estágios; convocar e presidir as reuniões com os POs; representar, estabelecer e conferir acordos para realização dos estágios; e providenciar o seguro dos estagiários;		
	PO (6 a 8)	Orientar e supervisionar as atividades de estágio; organizar o calendário de ação (planos de intervenção), promover análise, reflexão e discussão das intervenções; ministrar aulas e avaliar o RE;		
	EE	Retirar os documentos e encaminhar à escola; cumprir a C/H do estágio, entregar atividades e documentos preenchidas e assinadas juntamente como o relatório;		
	PC	Supervisores externos - professores de EF das escolas		
• Obs.	* O ECS ocorre no horário da disciplina de estágio. Os núcleos de ECS acompanham as mesmas turmas no semestre.			

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Batista (2014).

As instituições A, B e C organizam seus estágios com carga horária entre 400 a 420 horas, possuem um grupo de seis a oito professores (PO e PSU) que orientam núcleos de ECS compostos por quatro a oito estagiários, divididos em duplas e/ou trios, tendo como campo de intervenção as etapas da Educação Básica em escolas públicas, sendo que na instituição B, apenas o ECS-I ocorre na rede privada de ensino, tendo como atividades/fases obrigatórias a observação, coparticipação e regência (A, B e C).

Diferente das outras instituições, na universidade A, as 420h de ECS ocorrem totalmente no último semestre, após os acadêmicos terem cursado todas as disciplinas. Os docentes que atuam no estágio (PO) não são fixos, há uma espécie de rodízio, no qual semestralmente os “coordenadores de curso e o coordenador acadêmico se reúnem e escolhem quem serão os professores orientadores de estágios” (CE/PO1, A).

Já nas universidades B e C os docentes que atuam no estágio são fixos e possuem vinculação com as áreas de EF Escolar e formação de professores. Especificamente em relação aos participantes do (GF1, C), conforme relatado, estes docentes atuam como orientadores de ECS desde que assumiram, em 2012 e 2013, e juntos promoveram a reestruturação organizacional das práticas de ensino, construindo um novo “regimento de estágio, alguns documentos/instrumentos que foram assumidos para orientar as rotinas de observação crítico-reflexiva na escola e das aulas” (PO4, C). Nestas instituições, o estágio ocorre a partir da metade do curso (5º semestre), em cada disciplina/etapa de ensino: ECS-I (Educação Infantil), ECS-II (Fundamental I), ECS-III (Fundamental II), e ECS-IV (Ensino Médio/EJA).

Em relação à escolha das escolas-campo, nas instituições A e C fica a critério dos coordenadores de estágio e dos PO, que levam em consideração a proximidade com a universidade, a compatibilidade de horários (CE/PO1, C) e, sempre que possível, buscam alocar os estagiários em escolas que tenham “professores supervisores comprometidos com a profissão” (CE/PO1, A; PO2, A; PO3, C). Esse critério visa evitar:

(PO3, C): a desmotivação dos nossos estagiários. Então essa relação é importante, não só para a construção desse vínculo de confiança, mas também pra gente entender que esse profissional pode contribuir positivamente com aprendizagem e formação desses “meninos” (EE) aqui. Eu penso assim, tem que entender quem são os professores supervisores? Que escola é essa? Isso faz parte da organização do nosso trabalho na disciplina também.

Na universidade B, considerando a implantação de uma parceria institucional com as redes de ensino municipal e estadual, as quinze escolas selecionadas foram aquelas que aceitaram fazer parte dessa iniciativa (CE/PO1, B; PO2, B).

4.2 Acolhimento, acompanhamento e papéis formativos no estágio supervisionado

Os dados apontam que de forma geral, nas três instituições (A, B e C), as “escolas, gestores, coordenação pedagógica e os professores de educação física” (E1, A), sempre se colocam à disposição para receberem os estagiários (EE3, B; EE4, C).

Cabe ressaltar que na universidade B, em decorrência da implantação de uma parceria/convênio³¹ institucional (universidade-escolas) no estágio, ocorreram pela primeira vez dois eventos formais de recepção e acolhimento dos estagiários. Em ambos estavam presentes o RE, SME, CRE, CE, PO, EE, Diretores das escolas, Coordenadores Pedagógicos e alguns PC.

Os gestores participantes (RE, SME, CRE) enfatizaram que essa parceria representa “mudança significativa na formação do futuro professor EF para que ele possa ter uma visão sobre a atuação profissional, a partir do envolvimento institucional entre universidade e escola, sendo esta uma oportunidade de conhecimento prático sobre as ações educativas nas escolas” (Observação, 2019).

Nas vozes dos estagiários da Universidade B, esse momento representou um marco histórico para o estágio, tendo em vista maior apoio institucional das escolas,

(EE1, B): principalmente porque a direção falou algumas palavras muito interessantes, que no estágio passado a gente tinha feito um bom trabalho no fundamental II e que seria um prazer em ter a gente na escola novamente no ensino médio, me senti valorizado em receber esse *feedback* da escola.

Nesta instituição B, sete professores (PSU) realizam a supervisão com três visitas pontuais em cada fase do estágio: observação, coparticipação e regência, segundo o (CE/PO1, B), foi definido coletivamente em reunião que esses docentes têm o papel/função de:

(CE/PO1, B): [...] tornar essas visitas em **encontros pedagógicos para orientar e saber como está o estágio? Como que estão os planejamentos? Quais são as dificuldades? Como podem estar desenvolvendo as atividades que eles estão trabalhando na escola? E**

³¹ Será melhor detalhada no eixo “Relação Universidade-escola”.

ajudando também com o professor supervisor da escola, para acertar detalhes ou dúvidas. A ideia é que esses encontros possam acontecer nas escolas. Cada PSU utiliza a sua metodologia, de modo que esses encontros propiciem aos estagiários momentos de formação.

(PO2, B): Nos últimos dois anos, o grupo de professores supervisores internos (PSU) está bem conciso, todo mundo entendeu a importância do seu papel no estágio, e estamos trabalhando como combinado nas reuniões pedagógicas todo início de semestre, eu te diria que esse é o melhor momento do nosso estágio.

(EE5, B): No nosso curso, além dos dois professores de estágio que dão aula aqui na (B) em sala (PO), tem um grupo de professores supervisores (PSU) que vão à escola supervisionar e ver como é que tá a situação lá.

(EE4, B): A gente e tem o PSU que nesse semestre será o (PSU4), ele vai lá escola, faz três visitas, observam um dia de regência nosso, dão feedbacks, tem um documento que eles usam e anotam as coisas, a gente assina esse relatório também.

Em relação ao acompanhamento, os dados apontam um desafio a ser superado no ECS da instituição B, qual seja “conseguir maior contato e comprometimento do professor de EF que atua como PC” (PSU4, B), pois a partir dos relatos dos estagiários, “alguns professores não dão aula, só rolam bola, deixam os estagiários sozinhos, vão tomar café na sala dos professores e voltam no final da aula” (PSU4, B). Embora os professores formadores saibam que “esse processo de mudança requer um tempo maior para as coisas se acertarem” (PO2, B), há esperança de que, com o desenvolvimento da recente parceria e com o apoio dos diretores das escolas, aos poucos os PC possam se comprometer com o estágio e com a profissão (CE/PO1, B).

Por outro lado, os PC da instituição B relatam que antes dessa parceria não havia “diálogo por parte da universidade com os professores das escolas”, pois a universidade nunca convidou para “apresentar a proposta deles, dizerem exatamente o que fazer para ajudar? O que eles gostariam que fosse feito?” (PC1, B). Os participantes salientaram que apesar dos PSU, B supervisionarem os estagiários nas escolas três vezes e se reunirem com eles, ainda “falta comunicação, e informação sobre o funcionamento do estágio” (PC3, B).

A esse respeito, segundo o PC5, B, a discussão no GF2, PC, B, oportunizou a percepção de que alguns professores, inclusive ele, “não estão preparados para receber estagiários”, pois não possuem “formação específica para isso”. Sugerem que a Universidade (B) promova “um treinamento para ajudar nesse acompanhamento” (PC4; B), para que seja possível esclarecer melhor “qual é o papel dos professores das escolas no estágio” (PC1; B).

Já na Instituição A, o acolhimento e o acompanhamento ocorre desde a chegada dos estagiários no primeiro dia de estágio, conforme se pode extrair das falas das PC1 e PC2:

(PC2, A): Eu costumo primeiro apresentá-los todos os funcionários, secretaria, cozinha, coordenação pedagógica, professores, mostro toda a estrutura da escola (biblioteca, sala de materiais, quadra e espaços das práticas), explico pra eles as dinâmicas da escola para que eles fiquem por dentro. Eu mostro a proposta curricular que temos que seguir, os meus planos, os diários de classe. Falo para eles como gosto de trabalhar, falo sobre a postura, entonação da voz nos anos iniciais, levo eles nas turmas que eles estarão estagiando. Isso já faz parte da observação deles.

(PC1, A): Eu também apresentei os estagiários para escola assim como a PC2 fez, mas considero importante que eles se sejam chamados e se sintam professores, porque essa identidade tá sendo desenvolvida também ali no estágio.

Esses excertos desvelam a atenção no acolhimento realizado pelos PC (A), especialmente em relação à importância dada à identidade profissional dos EEs, ao serem apresentados como professores (PC1, A; PC2, A). No que pertine ao acompanhamento, foi externado por este núcleo de estágio, que o fato da CE/PO1 (A) ter escolhido as escolas-campo pelo comprometimento dos professores de EF (PC1, A, PC2, A, PC4, A), tendo em vista o apoio dado no planejamento das atividades e pelas “dicas, ideias, *feedbacks*”, (EE2, A), o que atenuou as dificuldades de relacionar teoria e prática em função do curto tempo do estágio (EE3, A).

Por outro lado, os PC pontuaram que se os ECS não fossem tão corridos com apenas 21 dias em cada etapa (PO4, A), e “se os PO da (A) viessem mais vezes para acompanhar os estagiários na escola, os EE teriam mais segurança e desenvolvimento nas práticas” (PC3, A). Essa ausência por parte dos PO (A) foi caracterizada pelas pedagogas (PC) que também recebem estagiários na Educação Infantil³² como:

(PC6, A): **“uma exagerada confiança”**. É isso que eu sinto! Porque eles, os professores da (A) sabem que os estagiários serão bem recebidos, que nós gostamos de tê-los aqui. **Daí algumas vezes esse PO vem conversa conosco no início**, apresenta o estagiário, **mas depois não comparece um dia se quer para fazer um acompanhamento. Eu acredito que o estágio, mesmo que tivesse um professor de EF aqui na escola, caberia ao professor da Universidade (A), mesmo que de vez em quando, estar acompanhando, imagina não tendo um professor de EF nas escolas de Educação Infantil no nosso município (Grifos nossos)**.

³² Nessa realidade não há obrigatoriedade de contratação de professores de EF na rede municipal de ensino para atuar na Educação Infantil, tendo PS formado em EF somente a partir dos anos iniciais do Ensino fundamental. Por esse motivo as pedagogas recebem estagiários.

(PC5, A): **Nós que somos pedagogas, por não termos formação específica em EF e estamos recebemos os estagiários precisamos muito de um acompanhamento por parte da universidade (A), e eles (EE) precisam muito mais.** (*Grifos nossos*)

(EE1, A): **Ele (PO) não ia na escola acompanhar o nosso estágio como a PO das meninas que foi lá pelo menos em uma regência [...], talvez ele não tenha ido lá por sermos três duplas (6 alunos), que estavam em escolas diferentes.**

Na instituição C, observou-se que os núcleos de estágios compostos por quatro a seis estagiários são acompanhados diariamente por seis ou sete PO (C) tanto na universidade como nas práticas de ensino nas escolas-campo. Em decorrência desse acompanhamento diário, os participantes reconhecem que os POs realizam seus papéis com destaque, pois além de orientarem e estarem juntos com os estagiários em todos os momentos promovem reflexões sobre as possibilidades formativas no estágio (Observação, 2019), conforme se pode aferir pelas falas dos EEs e PCs:

(EE4, C): Os nossos professores orientadores sempre nos acompanham na escola. Pelo menos dos professores que eu tive, **eles sempre estiveram próximos, orientando e ajudando na execução do estágio, da forma que podemos atuar e quando temos dúvidas eles procuram sanar ou ajudar nas soluções.**

(EE5, C): **O ambiente do estágio é bem assistido, temos o professor de estágio da universidade que está sempre presente, acompanhando, se responsabilizando por nós, temos um seguro feito pela universidade, obrigações de parte a parte.**

(PO2, C): [...] estamos com eles o tempo todo, desde a preparação na universidade, da chegada e apresentação na escola, nas fases de observação e regências [...]. **É muito dinâmico esse acompanhamento, porque a cada aula a escola nos mostra algo diferente que enriquece as nossas reflexões diárias sobre a profissão. [...]** no sentido de entender que a aplicação não funciona (*Grifos nossos*).

(PC4, C): [...] **sou uma professora que recebe eles (EE) aqui com muita humildade. Eu fico próxima deles só observando as aulas, mas quem atua acompanhando e orientando tudo diariamente são as professoras de estágio da FEF (C) a CE/PO1 e a PO5** (*Grifos nossos*).

Considerando esses excertos, os dados apontam que o acompanhamento é o diferencial do processo de organização e da concepção de estágio adotada pelos POs da Universidade C, na procura de conciliar “os horários das escolas e promover um acompanhamento diário e profícuo” como eles acreditam que “devem ser os estágios” (PO3, C). Entretanto, conforme sublinhado na fala da PC4 (C), os professores das escolas são convidados a participar, mas alguns ainda “não se envolvem efetivamente com a formação” (PO5, C), mas se colocam a disposição. Por esta razão os

“professores orientadores é que dão o ritmo do estágio no dia a dia nas escolas” (EE7, C).

Importa ressaltar que, embora a participação ativa dos PC no processo de acompanhamento não seja uma unanimidade no estágio da C, foi possível perceber que entre os três núcleos de estágio observados, apenas dois, no ES- III e no ES-IV (EM/EJA), segundo os estagiários, diferente do que aconteceu no estágio anterior, nesse semestre a PC2 (C) demonstrou ser mais participativa no estágio:

(EE6, C): Fiz dois estágios estou no terceiro, a gente tava comentando que nesse semestre teremos uma PC mais comprometida com o profissional dela mesmo e com a gente. Ela deu uma aula teórica de encher os olhos e depois explicou como ela organiza os conteúdos teóricos e práticos.

(EE7, C) Agora no ES-III, nesse aqui sim, a professora é mais participativa com a gente. Ela já demonstrou que vai estar bem próxima, vejo isso pela atitude dela no primeiro dia, foram informações esclarecedoras sobre a forma que ela desenvolve suas aulas e também o domínio que ela tem com as turmas. Gostei bastante e acho que vou aprender muito!

No outro núcleo (ES-IV), observou-se que o PC1 atua ativamente no processo de acompanhamento dos estagiários. Esse professor é dinâmico nas ações desenvolvidas na escola por trabalhar com projetos integradores, especialmente pelo envolvimento e contribuição nos momentos coletivos de discussão mediados diariamente pelo PO6 (Observação, C, 2019). Segundo os estagiários o PC1 está o tempo todo disponível e participativo, mas é bastante exigente! Então, tá sendo uma experiência incrível poder estagiar e aprender tanto com ele (EE2, C).

(EE3, C): A escola, esse professor de EF (PC1). Nesse semestre tá sendo muito diferente de tudo que sabemos. Então aprender a trabalhar e desenvolver a temática junto com o (PC1), de acordo com o projeto de área, com as dicas dele para as atividades teóricas e para as oficinas práticas, etc. Então assim, estamos estudando algo diferente, tudo novo. Eu falei para as meninas, podemos no futuro trabalhar em escolas e desenvolver projetos assim, daí vamos ter que saber trabalhar com projetos. Então esse professor e forma como estamos desenvolvendo o projeto vai contribuir para nossa profissão.

Estes e outros aspectos supracitados dão indicativos das concepções de prática de ensino no estágio curricular supervisionado nas realidades investigadas.

4.3 Práticas de ensino no estágio

Este eixo se configura a partir das concepções de práticas de ensino encontradas nas três universidades (A, B e C), nas quais estão presentes também as

peculiaridades locais e as diferenças organizacionais nos estágios.

Nas instituições B e C, os estágios ocorrem no mesmo dia/horário das aulas previstas nas grades dos cursos. Contudo, a PO5 (C), adverte que em função de existirem “poucas escolas no entorno da universidade com disponibilidade de horário nos dias dos estágios”, a CE, juntamente com os PO, antes de iniciar os semestres, durante o recesso, entram em contato com as escolas, verificam os horários das aulas de EF para encaminharem os possíveis ajustes de horários, para que no início do semestre tudo já esteja devidamente organizado. A CE/PO1 (C) salienta que esses combinados só acontecem por conta da boa relação das escolas parceiras.

Já na universidade A, diferente das outras duas instituições, os estagiários devem cumprir 21 dias de imersão nas escolas em cada etapa/segmento da Educação Básica. Nas três instituições, as intervenções (regências) ministradas pelos estagiários devem estar de acordo com o currículo das redes de ensino (PO4, A) e com o planejamento dos professores das escolas (PC3, C).

Neste eixo emergiram três subtemas que denotam a compreensão das práticas de ensino nas instituições pesquisadas, com ênfases distintas: *a) burocráticas e pedagógicas; b) prática como interação; e c) reflexão do cotidiano da profissão.*

4.3.1 Burocráticas e pedagógicas

Esse subtema apresenta, a partir de algumas falas, a valorização dos aspectos burocráticos e pedagógicos nas práticas de ensino das instituições A e B, particularmente nas aulas iniciais (15 horas), nas quais, segundo a PO2 (B) “os estagiários têm acesso a dez documentos e cada um é uma parte do estágio”. Nesse contexto, a partir dos discursos dos participantes, tanto os documentos obrigatórios quanto às orientações preliminares dos docentes formadores (CE/PO1, A; PSU1, B; PSU2, B) entoam o caminho das práticas e retratam sobre “os métodos de ensino, até porque [...] nas escolas os conteúdos já estão definidos pelo currículo das redes públicas municipais e estaduais, e por isso, o foco é a forma como eles vão trabalhar esses conteúdos na escola” (PO3, A).

Os estagiários dessas instituições, em suas falas, confirmam que as orientações gravitavam em torno do “cumprimento da carga horária, sobre as escolas que já têm mais ou menos encaminhadas, alguma coisa ligada ao planejamento de conteúdos, sobre o relatório, e sobre um monte de fichas para preencher e pegar assinaturas” (EE1, B). Ratificam que mesmo por telefone via (*whatsapp*) os POs estavam disponíveis para orientar e tirar dúvidas (EE1, A; EE5, B), e que ajudavam

subsidiando-os com “artigos e referências de livros para fundamentar a confecção dos relatórios” (EE4, A). Nas orientações iniciais foi salientado para não cometer os mesmos “problemas do passado de estagiários que não cumpriram com as normas do estágio” (E24, B), por não se atentarem com relação as assinaturas nos documentos exigidos (EE2, B).

Embora os aspectos normatizadores estejam presentes e sejam necessários para a viabilização das práticas no ECS nos cursos de formação de professores, tendo em vista a necessidade de uma organização burocrática para que os estagiários possam ir a campo, respaldados por um seguro obrigatório e por documentos probatórios (BRASIL, 2008), bem como da importância dos aspectos pedagógico-didáticos como elemento instrumental para a realização do trabalho docente nas escolas, os dados apontam para a existência de outras duas compreensões de práticas de ensino, que apresentam configurações formativas peculiares e inter-relacionadas na mesma instituição. Uma permeada pelo envolvimento ativo entre todos os agentes no ECS, e a outra que propõe reflexões sobre o cotidiano da profissão no estágio.

4.3.2 Prática como interação

Esse segundo subtema de prática de ensino sobressai dos processos formativos de estágio configurado como um espaço propício para que os estagiários possam “se perceber, se sentir naquele espaço e visualizar as relações interativas que ali se estabelecem” (PO6, C). Trata-se de uma concepção de estágio “interacionista do ponto de vista coletivo, onde a reflexão sobre os acontecimentos e sobre as ações práticas são colocadas em evidência para superar o aplicacionismo” (PO2, C).

Nesse contexto, para que o estágio da instituição C fosse garantido como disciplina, os docentes se organizaram internamente para “assegurar a possibilidade de um acompanhamento diário entre orientadores e os estagiários nas escolas” (PO3, C), bem como oportunizar aos estagiários a oportunidade de gerir as mesmas turmas e interagir com os mesmos alunos nos dois dias de prática nas escolas-campo (Observação, C, 2019).

Entretanto, no que se refere à participação dos PCs neste espaço de prática de ensino pautada na interação é um desafio no estágio, mesmo quando:

(CE/PO1, C): Sempre o (PC) é convidado a participar conosco, mas aquele que participa como formador é aquele que ver o estágio como um desafio para sua própria formação. **Alguns se percebem assim, outros aprendem mais do que ensinam e aproveitam os conhecimentos que os estagiários levam. Isso faz parte do estágio, é o que nós chamamos de interação no espaço da profissão, é uma troca mesmo! E outra, nós não podemos exigir essa participação do PC, mas nós convidamos e damos espaço pra esse professor (PC)** (*Grifos nossos*).

(PC3, C): **Eu acho que o importante em uma prática é ouvirmos o estagiário que está vindo fazer sua prática de estágio aqui na escola, porque muitas vezes nós estamos tão bitolados naquela coisa de BNCC que a gente trabalha no automático, [...]. Já o estagiário chega na escola motivado com tantas ideias de atividades para colocar em prática [...], acho essa interação muito rica em termos de partilha** (*Grifos nosso*).

Corroborando com esse entendimento, a partir das observações (C, 2019), a prática como interação pautada na ideia de coletividade ocorria de forma efetiva em dois núcleos de estágio (ES-III e ES-IV). O primeiro orientado pela PO3 (C), ocorre pela disponibilidade da professora da escola,

PO3: [...] No meu caso, como escolho escolas onde tenham professores comprometidos, geralmente eles participam, dão suas opiniões sobre a atuação dos estagiários. Convido para virem à Universidade falar sobre as práticas deles, sobre o currículo - a BNCC, como fiz recentemente nesse semestre com a (PC2). [...]. Ela se percebe e atua como formadora demonstra conhecimento dos conteúdos e controle de turma fantástico. Estamos no início, mas acredito que teremos muitas contribuições. Ela está sempre solícita e se coloca como participante no processo.

Já no ES-IV, tendo em vista a proposta pedagógica da escola-campo (EM/EJA), que trabalha com projetos integradores com a participação dos docentes por área de conhecimento – Linguagem (Língua Portuguesa, Inglês, Artes e Educação Física). Nessa escola, segundo o PO6 (C):

[...] apesar do professor (PC1) estar próximo de se aposentar, o contato estabelecido da parte dele comigo e com estagiários já superou as expectativas. Esse professor (PC) é um formador e tanto! Até pelo exemplo de profissionalismo e comprometimento. Olha só estamos na escola há três semanas, mas já percebemos que ele faz um belíssimo trabalho, sem falar no dinamismo e energia – "ele é um verdadeiro furacão".

Desde o primeiro contato com esses dois núcleos de estágio, percebeu-se que os professores (PC1, C; PC3, C) acolheram e inseriram os estagiários nas atividades da escola e se percebem como formadores no ECS (Observação, 2019), o que pode ser verificado nos excertos seguir:

(PC1, C): Aqui na escola desenvolvemos temáticas por meio de projetos integradores, [...]. No estágio não será diferente, eles (EE) precisam aprender

na prática interagir com escola, coordenação, professores, alunos e com o movimento dinâmico proposto pelo projeto integrador. [...] Então eu incluo eles (EE) para viverem a profissão a partir daquilo que fazemos na escola.

(PC2, C): Acredito que meu papel é estar junto com eles interagindo antes com ideias para atividades e após as aulas, quando consigo um tempinho na quinta-feira para ficar com eles e com a PO na parte final das rodas dou sempre minha opinião e toques etc.. Isso cria um ambiente mais acolhedor e de proximidade entre nós. Na última quinta-feira, eles (EE) observaram minha aula. No final perguntaram sobre o meu planejamento, sobre a forma de dar aula teórica. Eles perguntavam como os alunos do 9º ano conseguiam prestar a atenção e participar? Estávamos todos juntos com a PO3 e a conversa fluiu, dei algumas dicas, conversamos sobre as regências e dos conteúdos das aulas práticas deles. Sabe (...), a minha postura é de contribuir com a formação deles, dar sugestões para que da próxima vez eles consigam ministrar uma aula com mais desenvoltura e etc.

(EE1, C): Nesse semestre a nossa prática tá sendo maravilhosa, porque há muita interação com a escola e com o PC1, [...] nos sentimos totalmente acolhidos por ele (PC1) e integrado com as atividades que estão acontecendo na escola, e detalhe, de uma forma que ainda não tinha acontecido.

(EE3, C): O professor de EF participa com a gente dando ideias e nos deixando seguros e trazendo novas possibilidades para nossas oficinas. Eu destaco esse trabalho em grupo que eles fazem na escola, porque as disciplinas, professores e os alunos desenvolvem aulas e oficinas em suas áreas conectadas por um projeto. Estou empolgada por poder vivenciar e aprender.

(EE2, C): Além de ser bastante empolgado, esse PC está o tempo todo disponível e participativo, mas é bastante exigente! E tá sendo uma experiência incrível poder estagiar e aprender tanto com o PC1.

(EE5, C): A participação dos PC ocorre diferente em cada estágio. Nesse semestre, ao contrário do outro (ES-III), teremos uma supervisão mais participativa da professora da escola (PC2) que já reuniu com gente, deu uma aula sobre a BNCC, falou do material que ela usa nas aulas, disponibilizou algumas referências, explicou como a escola funciona, como ela organiza pedagogicamente seu trabalho, seu plano de ensino e quais os conteúdos estão sendo desenvolvidos em cada turma.

Com base nesses dados, a prática como interação está presente nos discursos dos POs e nas falas dos participantes do núcleo de ES- III e IV, tendo em vista a participação ativa dos PC1 e PC2 (C) e o envolvimento dos demais atores com as atividades ocorridas no estágio, o que na fala da PO4 (C) representa “na verdade, a relação esperada entre a universidade e a escola, que por vezes é tão difícil”.

Dessa forma, e a partir das observações realizadas *in loco*, esta perspectiva não ocorre igualmente em todos os núcleos de estágio desta instituição (C), por não haver envolvimento ativo de alguns professores colaboradores das escolas, como no caso do núcleo de ES-II (Observação C, 2019), de modo que o terceiro subtema intitulado reflexão sobre o cotidiano da profissão insurge como alicerce das ações em todos os núcleos de estágio (C).

4.3.3 Reflexão sobre o cotidiano da profissão

Esse subtema se deu pela compreensão de prática de ensino no estágio como espaço de reflexão sobre o cotidiano da profissão (PPC, C, 2011). Está presente tanto nas orientações na universidade C quanto nas práticas de ensino nas escolas-campo, tendo a criação de “espaços de reflexão em grupo” sobre “prática pedagógica e os contornos de aprendizagem da docência” (PO3, C) como elemento formativo. Essa perspectiva considera “a escola, na sua contradição, na sua realidade, que vai ensinar muito! [...], tomando a reflexão coletiva como norte no nosso estágio, é que conseguimos maior aproximação com a profissão” (PO2, C).

Considerando as observações realizadas *in loco* (C, 2019) e os discursos dos participantes da universidade C, a prática de ensino pautada na análise e reflexão sobre o cotidiano da profissão se efetiva a partir do “acompanhamento de todos os momentos do estágio na escola” (EE3, C), realizado pelos professores orientadores aos estagiários nas escolas-campo, conforme destacado nas falas dos EEs e PCs:

(EE1, C): nossos professes daqui da FEF (C) nos acompanham mesmo, porque nosso estágio funciona como se estivemos na faculdade. Nesse dia estamos todos na escola – estagiários e professores orientadores da universidade .

(EE7, C): Os PO sempre nos acompanham tanto aqui como na escola. Eles ajudam teoricamente, aconselham, dão toques, **nos fazem pensar sobre nossas práticas e sobre a escola, e também sobre as dificuldades e as respostas para elas**. Eu volto pra casa pensando nas nossas discussões.

(PC1, C): Gostaria de destacar o acompanhamento diário do (PO6, C). [...]. Destaco a forma comprometida com que ele abraçou as nossas ações na escola, motivando, acompanhando e orientando os estagiários. Espero que ele continue assim nos próximos semestres.

(PC4, C): [...]. Então pra mim isso é o diferencial da FEF (C), vejo as professoras orientando, **reunindo com eles todos os dias após as aulas. Percebo que eles discutem bastante em grupo** (*Grifos nossos*).

Nessa compreensão, os docentes formadores defendem “o estágio como um campo/espaço de reflexão sobre a profissão, num movimento em espiral permeado pela pesquisa-ação-reflexão-ação” (CE/PO1, C), no qual o aluno (EE) entende que está em constante formação, porque ele é desafiado a estar sempre refletindo sobre esse cotidiano formativo desde a fase de observação por meio de alguns questionamentos: “*De qual escola estou falando? De que contexto? [...] O que pode ser feito com a presença de alunos reais?*” (PO6, C) e também nas práticas de ensino nas escolas-campo, com a utilização de rodas de conversas como momentos

coletivos de reflexão sobre as ações realizadas e percebidas pelos participantes todos os dias nos três núcleos de estágio (Observação C, 2019). Nesses momentos os docentes colocam em evidência,

[...] aquele dia de atuação, sobre algum fato ou situação. **Eu sempre me posiciono no sentido de trazer os significados e sentidos daquele momento, mediando eles pensarem a partir de questões: O que vocês acharam? Como se sentiram? O que deu certo? Quais as dificuldades? Quais as soluções para momento? Que outras possibilidades o grupo entende que poderia ser utilizado?** Etc. É muito interessante porque as vezes você que tá fora não percebe as interações internas no momento da aula, e que somente nas discussões na hora da roda de conversa que elas aparecem (PO3, C) (*Grifos nossos*).

(PO3, C): [...] **Então eu peço para eles identificarem na observação em que fase estão os professores supervisores (PC)? Porque alguns já estão perto de se aposentar e segundo Huberman, estão na fase de desinvestimento pedagógico. Com essas percepções surgem reflexões sobre o profissionalismo, postura, ética, comprometimento** com a área, tudo no sentido de refletir criticamente sobre caminhos possíveis para essa atuação na EF escolar.

Os EEs valorizam e reconhecem a importância desses espaços de discussão e de reflexão ocorridas nas rodas de conversa³³, permeado pelos POs que colocam em evidência a participação deles nas atividades práticas na escola (EE3, C). Além disso, essa perspectiva de prática de ensino, “tem o papel de mexer [...], pensar no que deu certo e errado para não fazer da mesma forma, serve para evoluir como futuro profissional” (EE4, C).

4.4 Dispositivos utilizados no estágio

Este eixo emergiu da análise dos documentos, instrumentos, fichas, formulários utilizados como dispositivos nos ECS durante as práticas de ensino nas realidades pesquisadas (Observação, 2019). Entre os dispositivos analisados, as instituições A, B e C utilizam em comum os **documentos** de cunho burocrático como: *ofícios de apresentação nas escolas, termo de compromisso, ficha de frequência e resumo das atividades, ficha de avaliação, modelo de planos de aulas e etc.* Além destes, estas instituições utilizam um modelo de **relatório de estágio**, que também é requisito avaliativo final da disciplina.

Na instituição B, verificou-se a utilização de outros dispositivos: **formulário para relatório diário**, no qual os estagiários devem registrar o resumo das atividades

³³ Este dispositivo reflexivo será melhor apresentado no eixo 4 e na discussão.

realizadas nas fases de observação e coparticipação, e serve também para ajudar na confecção do relatório (PSU1, B); **declaração de conclusão** emitida e assinada pela direção da escola, atestando que o estagiário cumpriu 75 horas de prática no estágio; **ficha de acompanhamento em campo**, na qual os PSU registram as três visitas que fazem nas escolas para acompanhar os estagiários nas fases de observação, coparticipação e intervenção/regência, e o **seminário final** que tem como foco o “fechamento da disciplina com a apresentação dos relatos das experiências” (PO2, C).

Em ambas as instituições, os PO relatam que “não há formulário, um roteiro, uma orientação sistematizada, previsto no PPC ou no regulamento de estágio, que tenha como objetivo fazer uma reflexão” (CE/PO1, A) sobre as práticas no estágio.

A universidade C, diferente das outras instituições, utiliza nas práticas de ensino quatro dispositivos reflexivos peculiares: **i) Roteiro crítico-reflexivo de observação; ii) portfólio; iii) rodas de conversas; e iv) seminário de socialização.**

O primeiro, roteiro crítico-reflexivo de observação – é utilizado pelos estagiários para registrarem e refletirem individualmente e em grupo sobre a escola e sua estrutura, sobre as aulas ministradas pelo PC e as regências/intervenções dos colegas. Esse dispositivo leva em consideração os seguintes aspectos da aula observada:

2.1. PLANEJAMENTO (Este item envolve a análise do plano de aula e sua conseqüente execução). Existe coerência entre o proposto no plano de aula e o que foi realizado na prática do(a) professor(a)/EEs? **2.2. RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO** - A relação desenvolvida em sala de aula apresenta-se de forma harmônica? Como ocorrem as relações interpessoais entre professor(a) e alunos? Comente. Há respeito às diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos? **2.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS** - A metodologia utilizada em sala de aula contempla atividades interdisciplinares? De que forma? A mediação desenvolvida permite uma aprendizagem significativa? Os conteúdos são contextualizados com a realidade sócio-cultural dos alunos? Os recursos são aproveitados de forma contextualizada com o conteúdo? A prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora? As atividades propostas para a turma são, em sua maioria, de natureza individual ou coletiva? **2.4. RELAÇÃO ALUNO-ALUNO** - Existe clima de cooperação entre os alunos? Os trabalhos em grupo são facilmente desenvolvidos? Como você avalia as relações interpessoais existentes entre os alunos? Comente. **2.5. UTILIZAÇÃO DE RECURSOS** - Os recursos são utilizados de forma adequada? Os recursos são motivadores e enriquecem o desenvolvimento da aula? Existe diversidade de recursos didático-pedagógicos na realização das aulas? Comente. **2.6. AVALIAÇÃO** - A avaliação apresenta-se de forma constante, considerando todos os momentos da aula? Os instrumentos e critérios utilizados são apresentados e discutidos em sala de aula pelo(a) professor(a)? Os instrumentos são aplicados considerando o objetivo proposto para a atividade? **2.7. PARECER FINAL** - Qual o perfil apresentado pelo(a) professor(a)/EE em sua prática pedagógica? Que abordagem teórico-

metodológica é expressa no ambiente de aprendizagem observado? Quais os pontos considerados positivos na prática pedagógica observada? Quais os pontos considerados negativos na prática pedagógica? Que tipos de intervenções pedagógicas apresentam-se necessárias na prática pedagógica observada? (ROTEIRO CRÍTICO-REFLEXIVO, C, 2019).

Segundo os POs (C), com base nestes sete pontos, os estagiários individualmente podem registrar e após refletir coletivamente sobre novas possíveis possibilidades para as práticas de ensino nos núcleos de estágio (CE/PO1, C).

Outro dispositivo utilizado nesta instituição (C) é o **Portfólio** - refere-se ao conjunto de registros das reflexões realizadas individualmente a partir do roteiro de observação crítico-reflexivo, Conforme explicado no GF pelo EE5 (C), este dispositivo foi solicitado no ES-III, especialmente pela PO3 (C):

(EE5, C): Explicando melhor esse portfólio. Como temos dois encontros com duas aulas na escola, somos um grupo de 4 estagiários e só teremos 4 aulas semanais. Então, cada estagiário terá uma aula de regência e nas outras três aulas serão produzidos relatórios das observações de cada aula baseados no roteiro crítico-reflexivo. **Esses registros das observações irão compor o portfólio reflexivo individual de cada estagiário. Ele vai fazer parte do relatório final. A PO3 disse que ele será quantitativamente e qualitativamente levado em consideração para nossa avaliação do estágio** (*Grifos nossos*).

O terceiro dispositivo verificado nesta instituição denomina-se **Rodas de conversas**, que são realizadas diariamente nas escolas para propor reflexões coletivas sobre as práticas de ensino em cada núcleo de estágio. Para tanto, os PO (C) buscam aspectos formativos a partir da problematização como estratégia norteadora das discussões (Observação, 2019), conforme se pode verificar nas vozes dos docentes formadores:

(PO6, C): **A ideia da roda de conversas é pensarmos juntos sobre a aula dada como espaço de aprendizagem da prática da EF, e principalmente pensar coletivamente em outras possibilidades de práticas.** [...]. Nesse momento convido o (PC) para que ele possa dar suas contribuições, feedbacks. Isso propicia muitas aprendizagens sobre a profissão (*Grifos nossos*).

(PO5, C): Ao término da nossa aula, temos um momento, onde reunimos nas rodas de conversas para que o grupo que deu a aula possa falar sobre suas sensações de acordo com o que ele planejou e como a aula aconteceu. No segundo momento os observadores fazem as suas considerações e por último eu faço o fechamento, sempre em uma posição muito respeitosa, para que cada estagiário tenha a liberdade para dar a sua opinião e para aceitar a opinião do colega.

(PO2, C): emergiu da cultura praticada pelo PC de uma escola (x). [...] o ápice do “rola bola”. Durante o período de observação não conseguimos

assistir uma única aula. As estagiárias ficaram inquietas, e ao final diziam assim: **“Eu não quero ser uma professora assim!”**. **Aí nesses momentos que entra a reflexão nas rodas de conversas sobre as questões da profissão e do profissionalismo. No estágio aprendemos inclusive, o que não se deve fazer. Quando isso ocorre, refletimos em grupo sobre o que leva à desmotivação profissional? O que podemos fazer para não reproduzir essa representação depois de formados? E quais as possibilidades de uma prática profissional adequada para escola, sobretudo no EM?** Entre outras questões! (*Grifos nossos*).

Durante o GF/PO, C (2019) sobressaiu o embasamento teórico-metodológico utilizado para inspirar os momentos de reflexão nas práticas de ensino no ECS da professora CE/PO1 (C), que se orienta pelo “conceito que Ibermón apresenta - a incerteza” para extrair a percepção dos participantes (EE) acerca das “incertezas presentes nesse espaço dinâmico que é a escola, para poder ajudar a pensar em outras possibilidades para as práticas” (PO2, C).

Nesse sentido, os dados demonstram que tanto os professores das escolas como os estagiários percebem que a metodologia adotada pelos PO (C) para conduzirem as rodas de conversas e promover a reflexão coletiva nos núcleos de estágios é o diferencial das práticas de ensino na universidade (C):

(PC1, C): A metodologia adotada pelo PO6 desse semestre é baseada na reflexão sobre a prática nas rodas de conversas. Eu me sinto à vontade para questionar, participar com eles nas discussões e com isso estamos mais próximos a cada encontro. Acho isso interessantíssimo, porque retomam questões da prática profissional do real ali na escola [...].

(PC3, C): Todos os dias eles se reúnem em roda para conversarem. A PO3 sempre me convida, e quando posso fico e participo com eles dizendo o que achei da aula deles, dando feedbacks, sugestões e etc.

(EE2, C): a reflexão tem o papel de mexer com gente mesmo, devemos pensar no que deu certo e errado para não fazer da mesma forma, serve para evoluir como futuro profissional.

(E4, C): Nós sempre refletimos em grupo, sobre os pontos positivos e negativos daquele dia, surgem ideias novas nas rodas de conversas, de como poderíamos ter feito diferente em situações acontecidas naquela aula. É muito bom isso, você vai pra casa pensando em melhorar e fazer diferente, acaba que nós vamos melhorando e evoluindo.

O quarto dispositivo é o **seminário de socialização das práticas**, que consiste na realização de um evento com a participação dos núcleos de estágios e seus integrantes. Trata-se de um “espaço de reflexão coletivo criado inicialmente pelo PO2, que depois foi incorporado como momento final do semestre e tem como objetivo socializar as práticas de estágio” (PO3, C), buscando dar protagonismo aos agentes envolvidos por meio da partilha e socialização das experiências, especialmente aos

PCs, que são sempre convidados. Porém, segundo a (PO4,C) “ainda não houve a participação esperada dos PCs, pois em função das atividades internas das escolas, eles nem sempre são liberados para virem à FEF (C)”.

4.5 Relação universidade-escola no Estágio Supervisionado

Emergiram das falas dos participantes as unidades de registros que deram origem a dois subtemas principais: *distanciamento entre formação e atuação e; construindo parcerias*.

4.5.1 Distanciamento entre formação e atuação

Com base nos dados, verificou-se que o “*distanciamento entre formação e atuação*”, ocorre tanto na organização curricular instituída (prescrita) como na percepção do instituído – vivido pelos participantes (PO, PC, EE) no processo de formação prática no ECS do curso de licenciatura em EF da universidade A.

Em relação à organização, os participantes (A) externaram críticas ao fato do ECS ocorrer totalmente no último semestre, após a integralização de todas as disciplinas do curso, o que acentua o descompasso evidenciado nas dicotomias formação-atuação (universidade-escolas), conforme se pode verificar nos trechos a seguir:

(EE2, A): Olha eu tenho algumas críticas em relação ao nosso estágio. [...] **Nosso currículo foi exatamente isso, deixar passar tudo sem nenhuma experiência prática na escola, sem os alunos, para somente no final de tudo estagiar, e detalhe, só 21 dias em cada etapa [...]** (Grifos nossos).

(EE3, A): **Eu acho que a maior dificuldade é você resgatar o que aprendeu durante o curso para só no último semestre ir para as escolas [...]. Então na prática percebi que esse lance de planejar e aplicar nas aulas sem conhecer a realidade, não funciona!** Aqui a gente passou 4 anos dando aulas práticas para os nossos colegas de turma. Quando nós chegamos lá na escola, as crianças corriam para todo lado, era difícil conseguir controlar a situação, me dava um desespero! [...] (Grifos nossos).

(EE4, A): [...]. Com certeza! O que a gente estuda aqui não há aproximação na atuação escolar. O estágio mostrou isso! Exemplo: fazer aperfeiçoamento de fundamentos de vôlei como saque, manchete - Mas como fazer isso, se nas escolas não tem material suficiente?

Estes dados chamam a atenção sobre os aspectos organizacionais, sobretudo em relação à falta de articulação entre o “tempo de teoria com o tempo de prática no estágio supervisionado” (EE3, A), e conseqüentemente sobre a formação profissional do licenciado em EF, tendo em vista que quando “os estagiários chegam no estágio, já é muito tarde, com pouco tempo, corrido e parece que fica distante da

realidade profissional” (PO3, A), conforme demonstrado nas vozes dos POs e PCs (A):

(PC4, A): eu penso que o tempo do estágio da FEF (A) deveria ser maior. Acho que 21 dias é muito corrido, e limita a possibilidade que o estágio poderia proporcionar em termos de formação profissional para o acadêmico. [...]. É tão rápido que não rompe as barreiras e as ideias pré-estabelecidas.

(PC1, A): Na minha visão não tem aquele tempo suficiente do futuro professor de EF vivenciar mais a realidade escolar [...] com mais tempo, porque a gente sabe que na teoria tudo dá certo, mas na escola não!

(PC2, A) - [...], apenas 21 dias de prática na escola, faz com que eles duvidem da própria capacidade de ensinar, porque eles chegam inseguros e não dá tempo de superar a insegurança [...].

Nos excertos acima, há o reconhecimento do distanciamento institucional em diversos aspectos, o que também foi constatado na fala da coordenadora de estágio, que relatou: *“não há nada institucionalizado em termos de parcerias ou projetos que envolvam os professores das escolas para realização de um trabalho em conjunto para formação prática dos estagiários”* (CE/PO1, A), o que denota a falta de diálogo entre as instituições e os agentes formativos no ECS:

(PO4, A): Suas questões me fizeram pensar na formação profissional como um todo. **Esse** é um curso de Licenciatura e a valorização do estágio supervisionado é **colocar professores (PO) que estão diretamente ligados com EF Escolar e com a formação docente.**

(PC5, A): **sinto falta desse envolvimento da universidade com gente também, embora já tenhamos uma promessa de que isso possa acontecer, mas até agora não conseguimos agendar nada, foi só uma conversa informal. Mas agora consciente da nossa responsabilidade nessa formação vamos buscar envolvimento da universidade conosco para realizarmos da melhor forma possível esse acompanhamento no ES.**

(EE2, A): **a universidade precisa estar dentro das escolas, faltam professores doutores com experiência na EF, que entendam de fato, o que é essa atuação na escola.**

(PC4, A): [...] **A Universidade poderia, em algum momento, fazer grupos de discussão como esse que estamos fazendo aqui com você. Claro! Isso nos daria espaço para debater com os outros professores supervisores das outras escolas.**

(PC1, A) - **eu penso que universidade poderia se aproximar mais das escolas por meio de parcerias e projetos de extensão nas escolas.** Sei lá, pensar numa formação em que os acadêmicos possam ter experiências na escola desde o início do curso.

Nesse sentido, os trechos acima desvelam a necessidade de superação de alguns desafios para seja possível minimizar os problemas formativos no ECS na

universidade A decorrentes do constatado distanciamento institucional entre a formação e a atuação, na procura de construir espaços para diálogos formativos a partir de parcerias, convênios e/ou projetos.

4.5.2 Construindo parcerias

Este subtema emergiu das unidades de registros que indicaram o processo de implantação de uma parceria/convênio para a recepção e acolhimento no ECS na instituição B, bem como pelas relações estabelecidas entre os PO da universidade C, diretores, coordenadores pedagógicos e professores colaboradores, percebidos pelos participantes como parcerias nas práticas de ensino nas escolas-campo.

Na Universidade B, embora a parceria/convênio com as redes de ensino estadual e municipal estivesse em processo de implantação no momento do estudo empírico, observou-se *in loco*, “que havia uma grande expectativa dos gestores (RE, SME, CRE, CE), professores formadores (PO, PSU) e estagiários (EE) para que essa parceria institucional promovesse inicialmente um acolhimento eficaz dos estagiários nas redes de ensino” (Observação, B, 2019).

A gestora municipal enfatizou sobre a importância da institucionalização de um termo de cooperação/convênio para “assegurar que essa iniciativa não tenha fim nessa gestão e tenha continuidade”, uma vez que “os cargos são efêmeros, [...] e a política tem que ser feita para atender aos anseios dessa comunidade” (SME, B). No evento, os gestores foram unânimes em afirmar que essa parceria representa:

A CRE, na sua fala disse que essa ação representa **a aproximação institucional entre a universidade, a SEE e as escolas**. Além disso, disse que foi **um grande avanço para a formação dos futuros professores, para os professores regentes e para a comunidade escolar, porque quando eles (EE) vão para escola querendo aprender, na verdade eles também ensinam**. Para a gestora, essa parceria **representa “romper, diluir e transpor algumas barreiras construídas no passado”** (Observação, B, 2019).

Eu me entusiasmei e me apaixonei pela iniciativa da Universidade (B) ter nos procurado para mudar isso, principalmente por querer esse trabalho humano por meio de uma parceria institucional mais estreita, ou seja, fazer com o que o diretor estivesse presente e se comprometesse com essa ação formativa dentro das escolas (ENTREVISTA, CRE, B)

Para o RE essa **parceria representa um avanço enorme para a formação de professores**, e que para ele é uma satisfação participar de momentos como estes! Disse: “*Ser Reitor tem momentos de muita tensão, mas há também momentos de absoluta gratificação, e esse evento do qual nós participamos é um desses momentos que a gente se sente grato.*” **Enfatizou sobre a possibilidade de construção de diálogos institucionais, mas reiterou que isso só é possível quando é feito com pessoas**

comprometidas, que as pessoas são a coisa mais importante, uma vez que “assinar papel e tirar foto é a coisa mais fácil, que para tanto é preciso de gente – pessoas envolvidas para executar as ações” (Observação, B, 2019).

A SME enfatizou que essa ação representa um marco, porque na verdade a secretaria por meio das escolas tá se aproximando mais da universidade (B) que é a instituição responsável por formar grade parte dos profissionais que no futuro atuarão na rede. E com esse convênio, se observa que o EE da universidade tem a oportunidade de estar nas escolas, onde poderão **verificar a realidade de um professor e de que forma ele pode também levar esse retorno para universidade [...]** (Observação, B, 2019) (*Grifos nossos*).

(CE/PO1, B): Então nesse ano de 2019, **essas conversas tomaram corpo e esse convênio esta sendo formalizado, porém sabemos que todos os envolvidos precisam estar cientes dos seus papéis**, funções dentro desse projeto maior que visa contribuir com a formação do futuro profissional que vai atuar nas redes de ensino. **Acredito que as pessoas começam a entender que o estágio pode ajudar inclusive na formação daquele professor que está lá na escola há muito tempo** (*Grifos nosso*).

Os professores formadores relatam que há tempos atrás, algumas “escolas, diretores e até professores não queriam receber os estagiários” (PSU1, B), e que em função deste problema, o CE/PO1 (B) tem tentado buscar junto às escolas, SME e SEE pessoas que apoiassem essa proposta. Em 2019, os atuais gestores entenderam a necessidade dessa demanda, tendo como resultado a adesão de quinze escolas parceiras.

Nesse ponto, a CRE acredita que com a supervisão da equipe técnica e apoio dos diretores das escolas, coordenadores pedagógicos “essa questão de não aceitarem estagiários nas escolas estaduais será coisa do passado” (Observação, B), o que foi confirmado pelos estagiários:

(EE1, B): Essa parte da acolhida com a participação da Secretaria de Educação, do Reitor, diretores e outros servidores da escola. Foi assim, muito importante para deixar a gente mais confiantes para chegar na escola, aprender a trabalhar sentindo que agora todos estarão mais envolvidos com nossa presença e comprometidos em fazer parte disso, porque antes, algumas escolas nem queriam receber estagiários e os PC não estavam nem aí.

(EE2, B): Ontem fui me apresentar na escola (x), inicio meu estágio na próxima semana. E só no primeiro dia já percebi que houve mudanças. A coordenadora da escola me atendeu com atenção, como se eu fosse realmente alguém de dentro da escola. O professor conversou comigo e já me chamou de professor. Então assim a reunião foi na quinta passada, ontem me apresentei e já percebi mudança no tratamento.

A partir das observações (2019, B) dos dois eventos, observou-se que além das falas das autoridades presentes, os PO apresentaram aos presentes o

regulamento, os objetivos e a programação do ECS para que as escolas parceiras e seus agentes soubessem como o estágio funciona na instituição. Entre as questões documentais e burocráticas acertadas entre os participantes, foi solicitado também aos diretores e aos coordenadores pedagógicos que:

(CE/PO1, B) quando os **acadêmicos chegarem nas escolas possam se sentir parte dela em todas as ações possíveis**, seja no planejamento, nas reuniões pedagógicas, nos seminários, encontros, e nos projetos. Pensamos que dessa maneira, **o nosso estagiário e futuro professor da rede pública tenha uma sequência formativa, uma vivência prática da profissão, que a gente deseja dentro daquele nível de ensino** (*Grifos nossos*).

Observou-se ainda (2019, B), que embora haja a percepção de que a construção dessa nova parceria institucional pode diminuir a distância entre a universidade (B) e as escolas, e que esta representa um grande avanço para o estágio na formação do professor de EF (PSU4, B), outro aspecto importante abordado nas reuniões versou sobre os papéis dos agentes formativos a serem desempenhados, o primeiro é o processo de acolhimento já em andamento por meio da adesão das escolas ao projeto, mas o outro, reconhecido como o mais difícil, no ponto de vista dos PO e PSU (B), diz respeito ao acompanhamento dos estagiários pelos PC, uma vez que:

(PO2, C): **ainda temos um problema crônico no estágio que é conseguir maior contato e comprometimento do professor de EF da escola (PC). Nós ainda não conseguimos o contato que a gente gostaria com eles**, quando os convênios estiverem realmente firmados, a gente vai conseguir saber exatamente quem são esses professores da escola (x, y, z).

CE/PO1: [...] **a parte principal é a questão do EE passar a ser supervisionado de forma articulada pelos nossos sete (PSU) e acompanhado pelos professores das escolas (PC), que ainda não se envolvem muito com o estágio. Isso é um ponto que nos preocupa.**

Nessa direção, o RE (B) que também é médico, chamou a atenção para o posicionamento das instituições parceiras nesse processo de acompanhamento no ECS, pois ao comparar com a formação profissional nos cursos de medicina, apresenta algumas ideias para se pensar o papel dos agentes formativos envolvidos no processo de acompanhamento no campo da formação de professores:

[...] **o estagiário na escola deveria ter o mesmo acompanhamento que um estudante de medicina tem quando vai para uma unidade de saúde. Tem que ter pessoas ao lado dele, fazendo aquilo que é verdadeiramente a preceptoria ou um acompanhamento assistido, observando o que o**

estudante está fazendo, orientando e alertando ele sobre erros e acertos, redirecionando determinadas atividades. [...] Eu penso que é indispensável que uma vez colocado nosso (EE) numa escola parceira, um professor nosso daqui da universidade acompanhe ele, e os professores das escolas se sintam inteiramente à vontade para acolhê-los e orientá-los conjuntamente. Porque eu sempre me pergunto como afinal a gente forma os nossos professores? Se o estagiário não tem essa preparação prévia do que é ser um professor? O que faz um professor? Se ele não tem esse momento de aprender a prática da sua profissão. **Então a meu ver ele só pode obter por meio do estágio supervisionado na convivência na escola com profissionais que já atuam.** Se isso não acontece, ele realmente terá uma formação deficiente. **Ele poderá saber toda a teoria do mundo, mas se ele não teve oportunidade de viver isso na prática de uma escola, ele terá dificuldade na sua profissão** (Entrevista, RE, 2019) (*Grifos nossos*).

Na Universidade C, a construção da parceria com as escolas só foi possível em decorrência da sistematização organizacional do estágio no processo de acompanhamento dos estagiários que ocorre diariamente em campo. Essa construção se deu ao nível das relações estabelecidas durante os ECS, tendo em vista a boa comunicação entre os PO, a direção, as coordenadoras pedagógicas e os professores de EF das escolas parceiras, na qual a escola e a universidade assumem seus lugares no espaço da formação (CE/PO1, C; PO3, C).

Os PO não desconsideram a importância de um convênio entre a universidade e as secretarias, relatam a dificuldade de diálogo político a nível institucional, conforme verificado nas falas a seguir:

(PO4, C): **Embora todos tenhamos clareza sobre a importância da legalização de um convênio institucional, a PROEG - Pró Reitoria que cuida do estágio ainda não conseguiu viabilizar essa questão.** Compreendemos que não é algo fácil de resolver, por conta da troca de governantes e etc. **Mas na prática, percebemos que não é um documento burocrático, convênio ou termo legal que vai fazer com que as escolas nos recebam, tenham essa vontade de ter o estagiário lá e motivar os professores de EF participarem como formadores desse processo, [...], porque** eu lembro que quando fui trabalhar no estágio I, com essa turma que tá no oitavo semestre atualmente, eu cheguei lá na escola e a coordenadora me falou: *Você é da FEF (C), que bom! A professora PO5 juntamente com outra professora (CE/PO1) já estiveram por aqui trabalhando conosco no semestre passado e percebemos o cuidado nesse estágio.* Entendeu? O nosso trabalho, o respeito com a escola e a nossa presença lá, abre as portas! Então, tanto a gestão como o professor regente reconhecem essa construção (*Grifos nossos*).

(PO6, C): **Para a escola, a nossa presença no acompanhamento dos estagiários já promove essa aproximação com a universidade,** pelo menos com as experiências que eu tive aqui na FEF nas escolas que desenvolvi o estágio até agora. [...] Então no semestre passado a coordenadora pedagógica da escola pediu para que os EEs abordassem atividades ligadas à temática “étnico-racial”, e por meio desse canal “parceria” no estágio, a gente tem dado diversas devolutivas, a exemplo, o grupo de pesquisa que faço parte encaminhou livros produzidos pelos nossos

pesquisadores sobre essa temática. **Os EE estudaram, planejaram e desenvolveram as atividades sobre esta questão na educação infantil. A escola e os PC tiveram acesso ao material e às aulas práticas ministradas.** E Como de praxe, encaminhamos os relatórios de estágio para as escolas municipais. Se eles **leram os relatos, puderam estar refletindo sobre esse olhar externo do (EE) acerca da importância do estágio e da escola como local de formação** dos futuros professores (*Grifos nossos*).

Essa permanência em campo no dia a dia, no ponto de vista dos docentes formadores representa a presença da universidade (C) no chão das escolas e isso tem sido uma construção coletiva ao longo dos anos no estágio, que se fortalece pelo contato e pelo acompanhamento contínuo dos estagiários e pela proximidade de construção dessa relação entre os POs, diretores, coordenação pedagógica e professores de EF (PC) das escolas-campo.

5 DISCUSSÃO

Nesta seção, a partir da triangulação interativa dos dados, apresentam-se reflexões sobre os elementos presentes na cultura formativa do estágio curricular supervisionado das três instituições pesquisadas. Nesse contexto, embora os resultados desvelem alguns desafios a serem superados nas práticas de ensino, o enfoque doravante tratado gravita em torno dos indicativos que emergiram dos dados e que podem suscitar encaminhamentos possíveis para a constituição de uma pedagogia universitária (NÓVOA, 2012), visando contribuir para uma pedagogia da formação de professores de Educação Física no ECS, sedimentada na ideia de docência como profissão (NÓVOA, 2019; TARDIF, 2013; ALTET, 2016; ZEICHNER, 2010).

Entre os indicativos, o primeiro diz respeito aos aspectos peculiares nas dinâmicas organizacionais dos núcleos de estágios das instituições estudadas, nomeadamente ao quantitativo de seis a oito docentes que orientam/supervisionam núcleos de estágios compostos por quatro a oito acadêmicos; a organização dos horários dos ECS nas escolas no mesmo dia da disciplina, permitindo a gestão das mesmas turmas e alunos durante o semestre; a realização do acompanhamento e supervisão dos estagiários em campo por professores orientadores fixos, que possuem experiência na área de educação física escolar, com destaque para o processo de acompanhamento diário dos estagiários na universidade C.

Estas dinâmicas organizacionais evidenciam-se como o ponto forte do processo de aprendizagem da prática no estágio, sobretudo por possibilitar aos

professores formadores acompanhar diariamente os estagiários, orientar, dar feedbacks, utilizar dispositivos reflexivos, e por meio deles, propor momentos de reflexões sobre as situações vivenciadas nas práticas de ensino, para discutir e pensar novas possibilidades de práticas. Essa configuração representa o posicionamento dos professores formadores na procura de realizar um acompanhamento interativo e assistido, visando uma formação profissional de professores no ECS.

Nesse aspecto, Nóvoa (2017), inspirado nos conceitos de *habitus* e *de campo* elaborados por Pierre Bourdieu (2003), defende que os agentes formativos firmem uma posição no interior da profissão para que possam auxiliar os futuros professores a se tornarem profissionais. Trata-se de uma postura assumida por uma atitude/engajamento pessoal e profissional na busca de erigir novos posicionamentos no campo da formação de professores.

Aliado a este entendimento de firmar uma posição, sobressai o segundo indicativo que versa sobre o processo de implantação de um convênio/parceria institucional no ECS entre a universidade, SEE, SME e quinze escolas das redes municipais e estaduais (B). Esse posicionamento, no ponto de vista dos gestores assegura a continuidade política dessa iniciativa como um projeto interinstitucional, respeitando a vigência, mesmo que hajam mudanças de cargos. Além de representar a aproximação entre a universidade (B) e as escolas, visa melhorar a recepção, acolhimento e acompanhamento dos estagiários no sentido de envolver os professores colaboradores para atuarem ativamente nesse processo formativo.

Nesse ponto, apesar dos normativos legais trazerem subjacente a ideia de celebração de parceria institucional no ECS na formação de professores (BRASIL, 2002; 2015; 2019), e também haja previsão na Lei nº 11. 788/2008 (Lei do Estágio), determinando o firmamento de um termo de compromisso entre universidade, escola e estagiário, no qual deve constar: a obrigatoriedade de contratação de seguro, cumprimento carga horária mínima, explicitando os direitos e deveres para realização do estágio obrigatório não remunerado etc. (BRASIL, 2008), no que se refere ao professor supervisor/colaborador das escolas, a legislação não apresenta nitidamente o papel, responsabilidade/função a ser exercida por esse ator importante no processo de formação dos futuros professores (IZA; SOUZA NETO, 2015).

Diante deste descompasso na legislação, Benites *et al.* (2012, p. 14), sublinham sobre a expectativa colocada sobre o PC para que ele ocupe um “lugar privilegiado durante o momento do estágio, mas, na grande maioria das vezes é alguém que foi

formado para ensinar alunos e não apresenta características para ser um formador de professor, notando-se uma lacuna neste processo” formativo no acompanhamento dos estagiários em algumas realidades, e em função desta lacuna, pode apresentar características de uma formação prática artesanal e da instrumentalização técnica aplicacionista (PIMENTA; LIMA, 2012).

Considerando a necessidade de superar essa lacuna, sobressaiu dos dados que a efetivação de parcerias institucionais pode ajudar a sistematizar pedagogicamente um modelo formativo de ECS que promova de fato o acompanhamento compartilhado que supere a mera recepção dos estagiários (CYRINO, 2016). Para tanto, foi sugerido pelos PCs que as universidades promovam uma formação específica para discutir, clarificar e estabelecer coletivamente o papel e as ações a serem desenvolvidas pelos professores das escolas.

Outra possibilidade de parceria no ECS foi construída ao nível das relações estabelecidas diretamente nas escolas-campo entre os POs, diretores, coordenadores pedagógicos e professores de EF (PC) pois, além de transpor a dimensão burocrática, representa a presença da universidade (C) no interior das escolas.

Essa parceria foi construída paulatinamente por uma abordagem que valoriza a escola, suas dinâmicas organizacionais e suas contradições, sem impor o ponto de vista da universidade – o saber elaborado e científico. Essa parceria ao nível das relações vividas nas escolas-campo baseou-se na dialética entre as práticas e o processo de reflexão dos cotidianos da profissão, sendo importante não só para gerar vínculos de confiança, respeito e acesso para a realização dos estágios, mas acima de tudo, para que a escola seja reconhecida como lugar de formação profissional (TARDIF, 2013; ALTET, 2000), no qual os estagiários e os professores em exercício possam num movimento formativo de partilha, primar pelo desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2019; ROLDÃO, 2017; MARCELO, 1999).

O terceiro ponto de discussão resultou da articulação de dois eixos de análise como indicativo de uma cultura profissional no ECS, quais sejam: **Dispositivos formativos e práticas de ensino adotadas**, os quais insurgiram das dinâmicas organizacionais e da compreensão formativa de estágio adotada e desenvolvida nas realidades estudadas.

Em relação aos dispositivos, Peeters e Charlier (1999) apresentam uma leitura considerando a ideia de posição numa fertilização “*entre-deux*”, ou seja, uma linha tênue entre dois polos, nos quais estão presentes algumas dicotomias como:

liberdade - controle; realidade - ficção; sujeito - objeto. Essa perspectiva subsidia o processo de utilização dos dispositivos na formação de professores, uma vez que dependendo da concepção e da posição adotada pelos POs nas práticas de ensino, os dispositivos podem se configurar no espaço formativo tanto como mecanismo fechado de controle como aberto, visando o desenvolvimento da autonomia (ARNOSTI, 2021).

Nessa direção, entre as possibilidades de dispositivos utilizados pelas instituições pesquisadas no processo de formação profissional de professores no ECS, alguns assumem um caráter mais formativo ou mais burocrático, ou até mesmo intermediário, quando se considera o estabelecido pela legislação para a regulamentação do estágio.

Entretanto, emerge das análises como indicativo de elementos formativos quatro dispositivos utilizados no processo de acompanhamento nas práticas de ensino no ECS na universidade C, nominados como: *roteiro crítico-reflexivo*, *portfólio*, *rodas de conversas* e *seminário de socialização*. Estes instrumentos baseados em questões reflexivas mantêm características próprias de acompanhamento e de reflexão nos ECS. Nesse sentido, Peeters e Charlier (1999, p. 22)³⁴, ajudam na compreensão da utilização dos dispositivos na formação de professores, uma vez que estes “representam espaços de definição das regras que nos constroem, o caráter de liberdade ou constrangimento”, que poderá ser utilizado e “levantado pelo analista, no estado de reflexão” (*Tradução nossa*).

Observou-se que tanto o ***roteiro crítico-reflexivo*** como o ***portfólio***, enquanto dispositivos, transitam naquilo que Peeters e Charlier (1999) definem como intermediário *entre-deux polos*, pois nas práticas de ensino eram usados de forma independente e também se relacionavam entre si. O primeiro complementava o segundo, uma vez que eram trabalhados tanto do ponto de vista burocrático por meio do registro, controle e da construção do portfólio, como também assumiam características de aspectos qualitativos destes registros ligados às práticas observadas no dia a dia, servindo de ponte para as reflexões coletivas (Observação, C, 2019).

Em relação à utilização do portfólio como um dispositivo formativo no ECS, Penteado e Souza Neto (2021), destacam que este pode ajudar o estagiário a

³⁴ Texto original: [...] “Des lors que les dispositifs representent des espaces d’assomption des règles qui nous construisent, le caractère de liberté ou de contrainte de ceux-ci relève pour l’analyste, en l’état de la réflexion, de l’indécidable” (PEETERS; CHARLIER, 1999, p. 22).

investigar, analisar e refletir sobre as próprias práticas de ensino, visando a “construção de seu próprio processo de conhecimento teórico e prático favorecendo, deste modo, a atribuição de sentido(s) às situações e aos conceitos que constituem a aprendizagem da docência, estimulando o seu desenvolvimento crítico e reflexivo” (GATTI, 2019, p. 200), sobre a realidade posta no campo do trabalho no chão da escola.

Outros dispositivos utilizados foram o **seminário de socialização e a roda de conversa**, que se configuram como espaços de reflexão coletiva nas práticas de ensino no ECS durante o processo de acompanhamento dos estagiários nas escolas-campo. O seminário de socialização tem como foco o compartilhamento das experiências de estágio em um evento final da disciplina, formatado para promover a socialização e reconstrução de saberes, dando protagonismo a todos os envolvidos no processo formativo. As *rodas de conversas* eram utilizadas como momentos de reflexão diários mediados pelos POs nos três núcleos de estágio (Observação, C, 2019). Nesses momentos evidenciavam-se algumas ações, situações do cotidiano da prática na escola a partir de questionamentos.

Ambos os dispositivos formativos se caracterizam como elo de articulação entre os outros dispositivos. Para Altet (2000), o processo de reflexão é permeado por um registro prévio, em uma fase inicial, visando à sistematização descritiva das observações, tal como se verifica na utilização do *roteiro crítico-reflexivo* para identificar alguns elementos pontuais que servem de mote para a fase seguinte – a análise das práticas mediadas pelos aspectos pedagógicos, didáticos, pessoais e profissionais.

Por esse prisma, especialmente **as rodas de conversas** oportunizam aos professores orientadores, professores colaboradores e estagiários refletirem *in loco* sobre as práticas de ensino num movimento de análise e socialização no dia a dia do estágio. Trata de um dispositivo formativo de “verbalização dessas práticas espontâneas que, sem este lugar de expressão, permaneceriam frequentemente incorporadas à ação, ou seja, não identificadas”. É também um espaço coletivo para “desenvolver outras práticas de retorno à situação profissional” (WITTORSKI, 2014, p. 906).

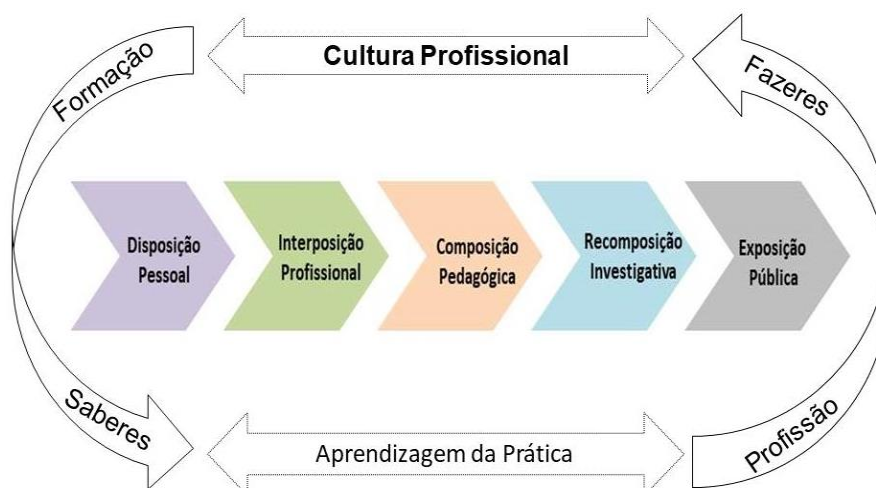
Desse modo, quando os dispositivos de análise da prática são introduzidos na formação inicial de professores a partir de uma relação dialógica no espaço da profissão podem “ser pertinentes para os professores e úteis para a sua prática

profissional” (TARDIF, 2000, p. 20). É quando a reflexão sobre os movimentos reais da prática na escola fazem parte da aprendizagem da docência, e por analogia permite aos estagiários, professores em formação “examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído” (IMBERNÓN, 2010, p. 27).

Estes e outros aspectos dão indicativos sobre a concepção teórico-metodológica que fundamenta a utilização dos dispositivos formativos e a concepção de prática adotada pela universidade C no ECS, a qual se encontra alicerçada no conceito da *Incerteza* de Imbernón (2011), considerando a reflexão prático-teórica; a troca de experiências entre iguais; a união da formação a um projeto de trabalho; a formação como estímulo crítico e o desenvolvimento profissional mediante o trabalho conjunto.

Corroborando com os indicativos que permitem pensar o ECS como momento de aprendizagem da prática no processo de formação de professores numa dimensão coletiva, nos quais as disposições circunscritas ajudam no engendramento de um “*habitus profissional de professores*” (NÓVOA, 1992, p. 19), desde a “estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola” (SILVA, 2005, p. 161), porém nessa compreensão deve-se levar em consideração uma formação superior de alto nível permeada por conhecimentos universitários na sua interface com os saberes profissionais (TARDIF, 2000).

Nesse encaminhamento, Nóvoa (2017, p. 1119) apresenta uma “análise das posições, disposições e tomadas de posição” que pode apontar indicativos para arquitetar uma pedagogia da formação profissional de professores no ECS, conforme ilustrado na Figura 1:

Figura 1 - Disposições para uma pedagogia da formação profissional no estágio

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Nóvoa, 2017.

Nessa perspectiva, abrem-se possibilidades para repensar os processos formativos de aprendizagem da prática profissional ocorridos no interior dos cursos de licenciaturas, sobretudo nos ECS como eixo nuclear do processo de iniciação à docência (RIBEIRO; VEDOVATTO, 2019). Para tanto, considera-se alguns desdobramentos dos conceitos de posições, disposições e tomadas de posição, que são essenciais para o delineamento de uma pedagogia edificada na fronteira entre a formação e a profissão (NÓVOA, 2019), quais sejam: **a) *disposição pessoal*** - aprender a ser professor, considerando as dimensões: i) desenvolvimento cultural e científico, ii) aprendizagem do compromisso ético e moral (CONTERAS, 2009), e ii) aprender a lidar com imprevisibilidade da cultura presentes no trabalho nas escolas (NÓVOA, 2012), as quais darão suporte para a sedimentação de uma base de conhecimentos para a docência (SHULMAN, 1987); **b) *interposição profissional*** - refere-se ao ato de aprender a sentir-se como professor na transição entre formação e profissão (universidade-escola), no processo de formação socioprofissional durante o estágio (SARTI, 2020) para fomentar a ideia de uma comunidade de práticas (BATISTA, 2020), na qual os estagiários possam interagir e se perceberem como futuros professores; **c) *composição pedagógica*** – aprender a agir como professor dominando o trato pedagógico, capacidade de integração e a mobilização dos saberes profissionais (TARDIF, 2013); **d) *recomposição investigativa***, na qual se aprende a reconhecer-se como professor pesquisador, que analisa e reflete sobre a prática para ressignificá-la (ZEICHNER, 2013; SCHÖN, 2000; ALTET, 2000); **e) *exposição pública*** se caracteriza pela aprendizagem e intervenção como professor, por meio de

estudos e análises críticas das realidades escolares, num movimento de recomposição das práticas pedagógicas por meio da reflexão sobre o fazer docente como ato desprivatizado (COCHRAN-SMITH, 2012) e socializado coletivamente (MOSCOSO; TARDIF, 2018) no processo formativo durante os ECS.

Nessa esteira de pensamento e de acordo com os indicativos encontrados neste estudo, Zeichner (2010), ao se referir sobre a constituição de uma concepção profissional de formação de professores organizada sistematicamente, defende a criação de um terceiro espaço – híbrido caracterizado por uma sólida formação acadêmica sustentada por momentos de práticas nas escolas, em alternância (ALTET, 2000). Esse espaço é considerado por Nóvoa (2017) como uma “casa comum”, porém requer que sejam compostas por:

peessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da profissão docente. [...]. **Está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação** (NÓVOA, 2017, p. 1116) (*Grifos nossos*).

Embora a ideia de construir um “lugar de diálogo” institucional por meio de convênios esteja veiculado/mencionado nos normativos legais (BRASIL, 2008; 2015; 2019), bem como em algumas iniciativas como da DE/São Carlos, SP em parceria com a UFSCar (GATTI, *et al.*, 2019), e na Unesp de Rio Claro, SP (SOUZA NETO; BENITES, 2012; SARTI, 2012; CYRINO, 2016), as pesquisas sobre no campo do ECS na formação do professor de Educação Física evidenciam transversalmente “a necessidade de efetivação da parceria universidade-escola ao nível dos papéis das instituições e dos atores envolvidos” (CARVALHO FILHO, BATISTA; SOUZA NETO, 2021, p. 1), no sentido de ultrapassar a dimensão burocrática de assinar papéis para firmar compromisso e assumir posições ativas no processo de formação profissional de professores.

Nesse sentido, para que se possa vislumbrar a construção desse novo lugar, torna-se fulcral que as instituições e agentes envolvidos na formação de professores repensem os modelos formativos pautados na prática artesanal, tecnicista e aplicacionista para legitimar um modelo emergente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004) à luz de uma pedagogia da formação profissional no ECS, tendo como elemento constitutivo uma organização de estágio que compreenda a prática de ensino interativa no ECS que adote a reflexão sobre o cotidiano da profissão e, avance de

uma mera recepção de abrir as portas da escola aos estagiários, para que ocorra efetivamente um acompanhamento compartilhado (CYRINO, 2016) e assistido diariamente nas escolas-campo sem hierarquias institucionais e entre os agentes formativos (BENITES, 2012), porém com as disposições e papéis bem definidos coletivamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar reflexões sobre o estágio curricular supervisionado no processo de formação inicial de professores de educação Física, se faz necessário retomar o objetivo pretendido, que buscou identificar elementos constitutivos de uma cultura profissional no ECS como contributo para uma pedagogia da formação de professores.

Nesse contexto, tendo como alicerce a ideia de posições, disposições e tomadas de posições das instituições e dos atores envolvidos na prática formativa (NÓVOA, 2017), considerando a configuração peculiar verificada, este estudo fornece alguns elementos que possibilitam pensar na edificação de uma pedagogia da formação de professores no estágio. Entre os elementos constitutivos destaca-se a configuração organizacional do ECS como disciplina nas universidades estudadas que perpassa pelo posicionamento coletivo dos professores formadores, os quais deram passos importantes ao assumirem o processo de orientação e acompanhamento/supervisão diário dos estagiários tanto na universidade quanto nas escolas, possibilitando a utilização de quatro dispositivos formativos no estágio (*roteiro crítico-reflexivo, portfólio, seminário de socialização e rodas de conversas*), fornecendo por meio destes, elementos formativos para os processos de análise e reflexão sobre as práticas. Contudo, deve-se ter clareza sobre a concepção de prática de ensino adotada no estágio para não incorrer em transformar o dispositivo em um elemento eminentemente burocrático.

Nesse ponto, os dispositivos formativos insurgem como elementos constitutivos de uma pedagogia da formação de professores no ECS, por darem suporte à compreensão da *prática de ensino como espaço/lugar de reflexão sobre os cotidianos da profissão*, visualizada por meio de uma proposta formativa que agrega no estágio a interação entre os atores envolvidos. Essa concepção organizacional de estágio permeia-se por um acompanhamento assistido, num movimento espiralado que considera a pesquisa e a análise das práticas sobre as dinâmicas e instabilidades

ocorridas no campo do estágio, a partir da ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000; ALTET, 2000), tendo as rodas de conversas como momento/espço de reflexão coletiva (TARDIF; MOSCOSO, 2018; ALTET, 2000), no qual professores orientadores, professores colaboradores e estagiários, podem juntos partilhar, mobilizar e reconstruir saberes, visando o desenvolvimento profissional destes atores no ECS, enquanto lugar/espço edificado na fronteira entre a formação e a profissão - uma casa comum para o desenvolvimento da formação inicial e continuada (NÓVOA, 2019).

Essa casa comum, edificada por meio de convênios formalizados ou parcerias estabelecidas pelas relações com as escolas-campo, avulta como elemento basilar para o desenvolvimento de uma pedagogia para a formação de professores no ECS, na qual haja a sistematização do processo de acompanhamento dos estagiários e a compreensão da importância que a escola e suas dinâmicas reais enquanto estrutura, estruturada e estruturante (BOURDIEU, 2003) possuem para o processo de formação socioprofissional dos estagiários e dos professores das escolas (SARTI, 2020), no sentido de perceberem que a aplicação neste espço/lugar não funciona.

Por fim, com base nesses arrazoados, torna-se necessário que se tenha clareza sobre a importância das relações estabelecidas nos campos de estágio como elemento constitutivo de uma cultura formativa de professores, bem como pensar sobre as responsabilidades que cabem a cada um dos agentes envolvidos nesse processo, em especial aos papéis a serem exercidos pelos professores orientadores e pelos professores colaboradores, na busca de firmar uma **posição** enquanto **condição** para o desenvolvimento de um espço de diálogo, com **disposições**, responsabilidades e funções estabelecidas coletivamente.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e fundar a profissão. In: SPAZZIANI, M. de L. (org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 39-66.

ALTET, M. L. Analyse de Pratiques: une démarche de formation professionnalisant ? **Recherche et Formation**, n. 35, 2000, p. 25-41. Disponível em : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

AMARAL DA CUNHA, M.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, n.7, v.2, p. 41-51, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47863/JMBB7646>. Disponível em: http://www.ipg.pt/scpd/files/JSPR_SE_7_2_2020.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

AMARAL DA CUNHA, M.; GRAÇA, A.; BATISTA, P.; MACPHAIL, A. Giving birth to a supervisory identity built upon pedagogical perspectives on teaching: The case of a novice physical education cooperating teacher. **European Physical Education Review**. iFirst article. <https://doi.org/10.1177/1356336X19857181>. (FI-2.393). 2019.

ARNOSTI, R. P. **A escola como lugar de desenvolvimento profissional docente: dos desafios às possibilidades**. 2021. 438 f. Tese. (Doutorado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP. 2021.

AZEVEDO, C. E. F. *et al.* **A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo**. 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq.2013/2013_EnEPQ5.pdf. Acesso em: 20 maio 2017.

BATISTA, P. 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, A. I. *et al.*, (org.). **A supervisão pedagógica no século XXI: desafios da profissionalidade docente**, p. 59-77. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez e Telmo Mourinho Baptista, Rev. Antônio Branco Vasco. Porto Editora, Portugal, 1994.

BOURDIEU, P.. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (ed.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. Olho D'Água.

BOURDONCLE, R. Autour des mots Professionalisation, Formes et Dispositifs. **Recherche et Formation**, n. 35, p. 117-132, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 06/2018 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, edição 243, seção 1, p. 48, 19 fev. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, p. 31, 18 fev. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 7/2004 de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 1º de julho de 2015. 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

CARVALHO FILHO, J. J.; BATISTA, P. M. F.; SOUZA NETO, S. O estágio supervisionado em educação física no Brasil: uma scoping review de teses e dissertações. **Movimento**, v. 27, p. 1/e27055-28, 2021.

CARVALHO FILHO, J. J. de; BRASILEIRO, T. S. A. **A formação do professor de educação**: reflexões a partir do estágio supervisionado. Curitiba: Appris, 2020.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers. Learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, 48. p. 108-122, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00228958.2012.707501>. Acesso em: 14 maio 2019.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabusco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado:** construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

DUBAR, C. **A Socialização.** Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora, 2005.

FORMOSINHO, J. Academização da formação de professores. *In:* FORMOSINHO, J. **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto Editora, p. 73-92, 2009.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo:** Teoria, profecias e políticas. Trad. Mauro Paciomik. São Paulo: Editora USP, 1998.

GARCIA, C. M. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2010.

GAUTHIER, C.; MATINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia:** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Unijui, 1998.

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

HARGREAVES, A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. **Teachers and Teaching: History and Practice**, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000. Disponível em: <http://10.1080/713698714>. Acesso em: 13 set. 2020.

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

HONORATO, I. C. R. **Formação profissional em Educação Física:** aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do Estágio Supervisionado. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 111-124, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>. Acesso em: 17 jul. 2020.

LAMBERT, V.; LAMBERT, C. Editorial: Qualitative descriptive research: An acceptable design. **Pacific Rim International Journal of Nursing Research**, v. 16,

n. 4, p. 255-758. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. revisada. e ampliada. Heccus, 2013.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCON, D. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física**. 2011. 573 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed., 4. Reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

MATTOS, M. G.; JÚNIOR, A. J. R.; BLECHER, S. **Metodologia da pesquisa em educação física**: Construindo sua monografia, artigos e projetos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MILES, M.; HUBERMAN, A.; SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook and The Coding Manual for Qualitative Researchers**. Thousand Oaks: SAGE, 2014.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

NÓVOA, A. Notas sobre a formação (contínua) de professores. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. (Texto mimeografado).

NÓVOA, A. **Pedagogia universitária**: Já estamos no século XXI ou ainda não?. Conferência de abertura do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior – Inovação e Qualidade na Docência, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal. 2012.

NÓVOA, A. 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.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores em educação e a constituição Política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, n. esp. 1, p. 17-35, 2010.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. 3. ed. California: Sage Publications, 2002.

PEETERS, H.; CHARLIER, P. **Contributions à une théorie du dispositif**. Hermes.

Le dispositif. Entre usage et concept. Paris: CNRS editions. 1999. p. 15-23.

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 Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6147>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PERRENOUD, P. A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. *In: Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIRÓS, P.; GRAÇA, A. 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, v. 2, p. 115-149. 2013.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, R. C.; VEDOVATTO, D.; **Estágio supervisionado em Educação Física: processos de iniciação à docência** Coleção Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino - Volume 4. 1. ed. Editora CRV, 2019.

ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago., 2017.

ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017.

RUFINO, L.G. B.; SOUZA NETO, S. de. A configuração do campo da formação de professores na educação física: do paradigma artesanal ao profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2, p. 65-89, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SARTI, F. M. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146790>. Acesso em 19 out. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2013.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo designe para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, fev. 1987.

SILVESTRE, M. A. Modelos de Formação e Estágios Curriculares. **Formação Docente**, v. 3, n. 5, p. 30-45, ago./dez. 2011.

SILVA, M. da. O Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, 2005.

SOUZA NETO, S. de; BENITES, L. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro. **Cadernos de Educação**, n.46, p. 2-22, set./dez. 2013.

SOUZA NETO, S. de; CIRYNO, M.; BORGES, C. O estágio curricular supervisionado como lócus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 1, n. 32, p. 52-72, 2019. DOI: 1021814/rpe.13439.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p; 551-571, abr./jun. 2013b. Acesso em: 12 jan. 2021

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo:Atlas, 2011.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. 108p.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. Denise Radanovic Vieira (trad.). **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 10, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SEÇÃO 4

CONCLUSÃO

À GUIA DE CONCLUSÃO: ELEMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO ESTÁGIO

Este trabalho abordou sobre o estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física na Amazônia, tendo como cenário a constituição formativa e profissional das reformulações curriculares nas duas últimas décadas (BRASIL, 2002; 2015; 2019), nas quais o estágio passa a ter maior protagonismo e importância no processo de aprendizagem da prática profissional nos cursos de licenciaturas, o que motivou a realização desta investigação.

Nessa direção buscou-se *investigar como ocorre o processo de aprendizagem da prática docente no estágio curricular supervisionado, tendo como perspectiva a profissionalização do ensino na educação física das Universidades Públicas da Amazônia.*

Em termos estruturais, a pesquisa desenvolveu-se em três etapas, considerando-se inicialmente as lentes teórico-conceituais em torno do processo de profissionalização do ensino no Brasil, tendo como norte a ideia da docência como profissão para em seguida focar no mapeamento da produção primária do conhecimento (teses e dissertações) sobre o ECS na formação de professores de EF, no banco de dados da CAPES e BDTD. A segunda etapa centrou-se na análise documental e no questionário semiestruturado respondido por 36 professores orientadores de estágio de nove cursos de licenciatura em EF da Amazônia. Este estudo deu origem à terceira etapa, momento em que se seleciona desta cartografia três universidades para um processo de imersão a partir dos dados coletados.

A título de encaminhamento (à guisa de conclusão), selecionam-se três elementos provenientes da produção dos dados em que se considera os desafios e as possibilidades com uma pedagogia da formação erigidas primeiramente acerca das evidências de cada estudo que compõe este trabalho. Em seguida, apresentam-se alguns elementos constitutivos para uma pedagogia da formação de professores no ECS a partir de três posicionamentos: i) *posicionamento político e institucional*; ii) *posicionamento pedagógico* e; iii) *posicionamento científico - encaminhamentos para futuras investigações.*

1 Evidências do estudo

O primeiro estudo teve como foco analisar o processo de profissionalização

de professores, tendo por base as idades do ensino, visando contribuir para a reflexão em torno da edificação da docência como profissão e para o campo da formação de professores no cenário brasileiro. Caracterizado como um ensaio teórico-conceitual a partir do diálogo entre os aportes da sociologia das profissões (FREIDSON, 1998; LARSON, 2014, 1977; ABBOTT, 1988) e o movimento pela profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986) foram a base desta reflexão, materializada na exploração dos elementos conceituais da profissão, nas idades do ensino e nos desafios do processo de profissionalização docente (TARDIF, 2013,b).

Das análises despontaram um cenário de mudanças sociais e profissionais que impactaram em avanços e descontinuidades para a profissionalização, no qual foram identificados desafios e apontadas possibilidades para o caminho do reconhecimento e legitimação da profissão docente no Brasil. Embora o processo sócio-histórico da profissionalização do ensino tenha buscado melhorar a posição no campo profissional e tenha conseguido pequenos avanços na legislação e no campo científico, na atualidade, os cortes e falta de investimentos preconizam retrocessos imensuráveis, abrindo caminho para a desprofissionalização (ZEICHNER, 2010).

Em face destes e outros fatores, a idade da profissão docente se configura como um processo em constituição, sendo, portanto, fulcral que as instituições e os agentes formativos assumam coletivamente uma posição ativa no campo social, para que seja possível combater a visão pré-profissional (HARGREAVES, 2000), refundar a construção de uma base de conhecimentos especializados e próprios para alicerçar um ofício feito de saberes (GAUTHIER *et al.*, 1998) na procura da construção de uma identidade profissional própria.

O segundo estudo teórico, buscou mapear a produção do conhecimento (teses e dissertações) sobre ECS na formação do professor de EF no Brasil, visando identificar os fatores contributivos para o processo de profissionalização do ensino. No mapeamento evidenciou-se a preponderância de pesquisas no eixo Sul/Sudeste e carência nas demais Regiões do país, suscitando nestes espaços/lugares novas demandas de pesquisas no campo científico, sobretudo nas regiões Norte e Centro-Oeste. Da análise temática resultaram seis eixos: *i) organização do ECS; ii) papel, contribuições e limites do ECS; iii) concepções de ECS; iv) configurações, relações e agentes no ECS; v) crenças, representações e identidade docente no ECS e, vi) saberes docentes no ECS*. Como contributo, a maioria dos estudos aponta a necessidade de romper com a racionalidade técnico-científica na formação inicial de

professores de EF, para estabelecer nas práticas formativas do ECS a indissociabilidade da relação teoria-prática, mediadas pela reflexão coletiva, na procura de mobilizar os conhecimentos/saberes a partir de uma epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2013a). Transversalmente os estudos revelaram um problema latente no ECS, qual seja a falta de efetivação da parceria universidade-escola, trazendo consigo o desafio histórico de estabelecer diálogos entre o campo científico, órgãos estatais, instituições, e os agentes formativos.

O terceiro estudo apresentou uma cartografia do ECS na formação do professor de EF na Amazônia, buscando caracterizar as organizações e as concepções formativas de estágio presentes nos documentos oficiais (PPC) e nas perspectivas dos (PO), visando identificar elementos constitutivos das idades do ensino no processo de profissionalização no contexto estudado, no qual se verificou uma diversidade de concepções formativas de ECS, tendo em vista a coexistência de nuances/características que aludem às três idades do ensino: vocação, ofício e profissão (TARDIF, 2013b), bem como a coexistência de elementos de orientações diversas no mesmo programa de formação de professores de EF (FEIMAN-NEMSER, 1990), havendo prevalência de uma ou de outra idade, advinda de contradições entre o instituído nos documentos norteadores (prescritos) e aquilo que se faz instituinte nos discursos dos participantes.

Nesse aspecto, parte-se da compreensão que o PPC é ou deveria ser a representação de um coletivo, o fio condutor para a formação profissional no sentido de caracterizar a concepção de estágio, tanto do ponto de vista organizacional quanto das ações formativas e não somente para atender burocraticamente o que está instituído na legislação (CARVALHO FILHO, BRASILEIRO, 2020).

Aliado a isso, emergiu subjacentes às considerações dos professores pesquisados questões ligadas à sua trajetória de formação e nas práticas de orientação nos estágios alguns postulados da idade da vocação e, da mesma forma, postulados da idade do ofício, trazendo consigo interligados, indícios, leituras de enunciados sobre a ideia da docência como profissão (NÓVOA, 2019, 2107; TARDIF, 2013a; RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004; ZEICHNER, 2010), visualizadas, sobretudo nos constructos histórico-sociais do processo de profissionalização do ensino (ALTET, 2016), nas pesquisas, assim como nos aspectos legais relativos à formação de professores, que vem ao longo do tempo atribuindo ao ECS um lugar de destaque no campo da formação de professores por ser percebido como eixo central

da aprendizagem da prática profissional, a partir dos processos de iniciação à docência (RIBEIRO; IZA, 2017), e que por vezes, são incorporados nos discursos da academia, da legislação e não se evidenciam na prática formativa em algumas realidades (SOUZA NETO; CYRINO, BORGES, 2019).

Outro aspecto que sobressaiu das análises versa sobre indicativos peculiares no que se refere aos aspectos organizacionais dos núcleos de estágios de três universidades, pois além de um CE, possuem uma configuração diferenciada em relação ao quantitativo de seis a oito docentes fixos que orientam pequenos grupos de estagiários, utilizando alguns dispositivos formativos que vão ao encontro de uma ideia preliminar de acompanhamento e/ou supervisão nas fases/atividades do ECS, o que denota, ainda que de forma pontual, o desenvolvimento de um trabalho articulado pelos professores orientadores de ECS destas instituições.

Em face destes resultados, considerando as limitações de um estudo desta natureza, suscitou-se a necessidade de examinar mais a miúdo acerca desses achados para analisá-los em um trabalho de campo, com a utilização de outros instrumentos e técnicas de pesquisa, ensejando na etapa seguinte, a imersão nos espaços formativos do/no ECS, tanto no processo de orientação na universidade como nas práticas de ensino nas escolas-campo, com a participação de todos os agentes envolvidos no processo formativo, para identificar elementos constitutivos de uma pedagogia da formação no ECS nos cursos de licenciatura em EF.

O quarto estudo apresenta reflexões sobre o ECS no processo de formação inicial de professores de educação Física, na procura de identificar elementos constitutivos de uma cultura profissional no estágio como contributo para uma pedagogia da formação de professores.

Emergiram dos resultados alguns indicativos, dentre os quais, destacam-se: a) *configuração organizacional do ECS como disciplina*; b) *implantação de convênio/parceria institucional entre universidade e escolas*; c) *posicionamento adotado pelos professores formadores, que assumiram o processo acolhimento, orientação e acompanhamento dos estagiários no dia a dia na universidade e nas escolas*; d) *utilização de quatro dispositivos reflexivos no estágio (roteiro crítico-reflexivo, portfólio, seminário de socialização e rodas de conversas)*. Estes indicativos fornecem elementos para os processos de análise e reflexão sobre as práticas, dando suporte à compreensão formativa de estágio como espaço/lugar de reflexão sobre os cotidianos da profissão.

Em relação aos convênios formalizados entre as instituições ou parcerias estabelecidas ao nível das relações ocorridas nas práticas de ensino nas escolas, avulta como indicativo a edificação de um novo lugar, no qual a universidade e a escola dialoguem para o desenvolvimento da formação inicial e continuada (NÓVOA, 2019), no sentido de perceberem que a aplicação neste espaço/lugar comum não funciona. Por fim, os resultados apontam para a importância de firmar uma **posição** enquanto **condição** para o desenvolvimento de um espaço de diálogo, com **disposições**, responsabilidades e funções estabelecidas coletivamente para que seja possível apresentar indicativos de uma pedagogia da formação profissional de professores de EF no ECS.

2 Por uma pedagogia da formação profissional de professores

Considerando as evidências e o diálogo com os teóricos que embasaram as discussões desta pesquisa, torna-se necessário destacar que embora nos contextos investigados tenham sido constatados alguns desafios a serem superados no processo formativo no estágio e possuam particularidades em termos de estrutura, dinâmicas organizacionais e de concepções formativas de prática de ensino, sobretudo no que se refere às diferentes condições materiais, emergiram destes cenários alguns indicativos, que defendemos como tese e estão ancorados na compreensão de elementos constitutivos de uma pedagogia da formação profissional de professores de Educação Física.

Ante a estes arrazoados, questiona-se: *Quais os contributos que aportam em prol de uma (re)configuração de uma pedagogia no ECS e para a melhoria da formação profissional dos futuros professores de Educação Física? E em especial para a Região Amazônica?*

Nesse contexto, com base nos indicativos de que a construção de uma pedagogia da formação de professores no ECS deve ser sistematizada por um modelo alicerçado numa sólida formação universitária, no qual a universidade e escola sejam reconhecidas como espaços comuns de formação e de aprendizagem da prática profissional (NÓVOA, 2019; ZEICHNER, 2010), cuja perspectiva formativa se fundamenta pela ideia de docência como profissão (NÓVOA, 2017; ALTET, 2016; TARDIF, 2013a; ZEICHNER, 2010; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004; BOUDONCLE, 2000), apresentamos a seguir alguns encaminhamentos para se pensar esta edificação, a partir da assunção de *posições, disposições e*

posicionamentos articulados por três dimensões: i) Posicionamento político e institucional; ii) Posicionamento pedagógico e; iii) Posicionamento científico - encaminhamentos para futuras investigações.

i) Posicionamento político e institucional

Nessa dimensão, importa destacar alguns posicionamentos no âmbito da legislação, sobretudo nas duas primeiras décadas do século XXI, nos quais assistimos mudanças no cenário educacional e no campo formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 1996), que impactaram na forma organizacional do ECS, com aumento significativo da carga horária, dando a ele maior protagonismo e importância, no sentido de aproximar a formação da atuação e promover a articulação da relação teoria-prática nos cursos de licenciaturas (CARVALHO FILHO; BRASILEIRO; SOUZA NETO, 2019). Para tanto foram consideradas as metas, compromissos assumidos no plano nacional de educação no país (BRASIL, 2014-2024), resultando nas duas últimas diretrizes curriculares e base nacional comum de professores (BRASIL, 2015; 2019), e pelas diretrizes específicas no campo da formação de professores de EF (BRASIL, 2004; 2018).

Nesse íterim, outro normativo legal importante foi a Lei nº 11.788/2008, que normatizou o estágio para a formação de profissional nos cursos de ensino superior e cursos profissionalizantes, apontando de forma tímida a realização de parcerias institucionais por meio do firmamento de termos de compromissos entre instituições (universidades e escolas) para a realização do estágio obrigatório (BRASIL, 2008). Entretanto, apesar do ECS ter sido objeto de mudanças nas políticas de formação de professores nos últimos 20 anos, o mapeamento realizado por Carvalho Filho, Batista e Souza Neto (2021) sobre a produção do conhecimento (teses e dissertações), apontam lacunas presentes de forma transversal nos 62 estudos analisados a serem superadas, sobretudo em relação à necessidade de estabelecer parcerias institucionais no estágio para superar o distanciamento entre universidade, escolas e agentes formativos, e em consequência buscar maior articulação da relação teoria-prática e entre formação, atuação e a profissão (NÓVOA, 2017).

Considerando a necessidade de formar professores e o reconhecimento do ECS e da escola como lugar de formação, as evidências apresentadas nesta investigação deram alguns indicativos de posicionamentos políticos entre as secretarias de educação estadual (SEE), municipal (SME) e a universidade, que deram passos importantes ao firmarem posições por meio de um convênio

institucional com quinze escolas, que se comprometeram em acolher e encaminhar conjuntamente as ações, disposições e papéis das instituições e dos agentes envolvidos no processo de acompanhamento dos estagiários - futuros professores das redes de ensino.

Esse posicionamento político em acertar os termos de um convênio formalizado entre as secretarias e a universidade, sobressaiu da importância de assegurar a continuidade dessa iniciativa como um projeto formativo interinstitucional que tenha longevidade, consiga atender aos anseios e as necessidades da comunidade envolvida, mesmo que no futuro haja mudanças de cargos políticos.

Outro indicativo apontado nos resultados como ato político refere-se à parceria construída ao nível das relações e interações estabelecidas nas escolas-campo entre os professores orientadores de estágio, diretores, coordenadores pedagógicos e professores colaboradores das escolas, entendidos como fundamental para o sucesso e continuidade das parcerias.

A par dessas considerações ao se pensar no desenvolvimento e sistematização de uma pedagogia da formação profissional de professores no estágio curricular supervisionado, implica na necessidade de uma reconfiguração no processo de formação inicial, na busca de superar as culturas hierárquicas pautadas exclusivamente no espaço universitário, para que se possa arquitetar uma política que garanta a criação de um projeto nacional para a formação profissional de professores no ECS, respeitando as peculiaridades locais, no qual as universidades, secretarias de educação, escolas e agentes formativos tenham clareza sobre a importância de um trabalho coletivo na formação dos futuros professores e também para o desenvolvimento da profissão docente.

Entretanto, para que seja possível vislumbrar posicionamentos políticos, tomadas de posições institucionais que ultrapassem o prescrito, o instituído na lei ou num convênio burocrático, além de estabelecer papéis e responsabilidades, deve pautar-se no desenvolvimento profissional da carreira dos agentes formativos, especialmente, dos professores colaboradores das escolas, que por vezes não se sentem motivados para atuar como formadores no ECS (BENITES, 2012), pois atuar nessa condição pode significar mais uma atribuição para a qual o PC não foi *a priori* qualificado e não possui remuneração, o que requer maior reflexão do campo político, científico e das instituições formadoras.

De acordo com os achados neste estudo, salienta-se que além do firmamento institucional, o sucesso de uma parceria para a formação profissional de professores no ECS deve levar em consideração a interação viva e dialógica edificada na fronteira da formação com o espaço da profissão – na escola, com suas contradições, limitações e dinâmicas interativas. Esse posicionamento político e institucional deve ser permeado por meio de uma *dimensão pedagógica* que busque efetivamente a aprendizagem da prática profissional no ECS nos cursos de licenciaturas, tendo como mote o processo de socialização profissional de todos os envolvidos.

ii) Posicionamento Pedagógico

Optamos por nominar esta dimensão como **posicionamento pedagógico** por trazer subjacentes aspectos estruturantes e organizacionais em confluência com o processo de profissionalização de professores para reafirmar a concepção de prática de ensino, que traz consigo nuances da perspectiva de estágio adotada nas realidades pesquisadas e, que caminham na direção de uma cultura formativa socioprofissional (SARTI, 2020), visando o aprendizado da profissão (CYRINO, 2016).

No percurso da investigação, apesar das instituições estudadas possuírem características singulares do ponto de vista organizacional e na concepção formativa de estágio, ficou demonstrado que cada uma, na sua particularidade, pode apresentar indicativos de elementos constitutivos para se pensar em uma pedagogia da formação profissional de professores, apresentando reflexões que sobressaíram das configurações assumidas nas práticas de ensino.

Estas reflexões gravitam em torno dos seguintes indicativos: a) *configuração organizacional do ECS*; b) *posicionamento adotado pelos professores formadores*; c) *o processo acolhimento, orientação e acompanhamento/supervisão diário dos estagiários tanto na universidade quanto nas escolas*; c) *utilização de quatro dispositivos reflexivos no estágio (roteiro crítico-reflexivo, portfólio, seminário de socialização e rodas de conversas)*, que fornecem meios para os processos de análise e reflexão sobre as práticas, dando suporte ao item d) *prática de ensino como interação e reflexão sobre os cotidianos da profissão*.

Em relação ao **posicionamento dos professores formadores**, ficou evidenciada a compreensão do estágio como disciplina, o que permite dialogar com as escolas para ajustar possíveis descompassos de horários e também oportuniza aos estagiários fazerem a gestão das mesmas turmas durante o semestre. Os dados apontam que estes docentes *firmaram uma posição - uma postura*, tendo como

alicerce o engajamento pessoal, coletivo e profissional na busca de erigir novos posicionamentos no campo da formação de professores, entendendo que este se dá na interseção entre a universidade e a escola, considerando suas instabilidades e contradições, na procura de realizar um acompanhamento interativo, assistido e mediado diariamente nas práticas de ensino em campo, favorecido por uma dinâmica organizacional peculiar que propicia uma formação profissional no ECS.

Essa **dinâmica organizacional** evidenciada tem como destaque o quantitativo de seis a oito professores fixos que orientam e acompanham grupos de quatro a dez estagiários nas escolas. Essa configuração singular verificada denota o cuidado e a **posição assumida** pelos pesquisados com a formação profissional dos futuros professores, pois permite maior interação entre o docente formador, os estagiários e os professores colaboradores, auxiliando no processo de acolhimento e acompanhamento.

Nesse ponto, ressaltamos a organização de ECS, centrada no processo de **acompanhamento assistido**, realizado diariamente pelos professores orientadores de estágio, tanto nas aulas na faculdade como nas práticas de ensino nas escolas, permite avançar daquela supervisão habitual de três visitas pontuais, verificada em alguns estágios nas fases (observação, participação e regência), para um processo de acompanhamento interativo e dialógico no dia a dia permeado por momentos de orientação, discussão, feedbacks e reflexão.

Essa possibilidade de **acompanhamento assistido** diariamente nas escolas apresenta-se como elemento nuclear para a utilização de dispositivos reflexivos, entretanto, Peeters e Charlier (1999), assinalam que a eficácia dos dispositivos depende da concepção formativa do professor mediador, pois este pode adotar um lugar *entre-deux* polos, assumindo um caráter mais burocrático e de controle ou formativo, quando por meio deste se promove a reflexão sobre as práticas.

Ao mesmo tempo, que o uso dos dispositivos funciona com o propósito de registrar as observações, por meio do roteiro crítico-reflexivo, também ajuda na constituição do portfólio, caracterizando-se como uma espécie de reservatório dos registros das práticas de ensino no ECS, assumindo características tanto de controle, uma vez que deve ser entregue ao final do semestre, quanto como mote para as reflexões coletivas diárias nas rodas de conversas, nas quais o professor orientador busca com base nos registros, mediar alguns elementos para as discussões e reflexões sobre as ações desenvolvidas. Desse modo, assumiam um caráter mais

formativo, tendo em vista a sua importância e utilização para as reflexões e discussões coletivas sobre as práticas de ensino no estágio.

Assim, a partir do **posicionamento pedagógico** verificado nas práticas de ensino, que compreende o acompanhamento assistido aos estagiários como fundante do processo formativo, que possibilita a utilização de dispositivos reflexivos como elementos essenciais para o processo de reflexão sobre a escola, sobre as práticas observadas, sobre as regências de aulas ministradas e sobre as ações. Esse movimento formativo dá indicativos de que a reflexão pode entoar a construção e a reconstrução de conhecimentos/saberes profissionais (TARDIF, 2013a), por meio do compartilhamento dos desafios, das dificuldades e das resoluções que surgem em forma de novas possibilidades de práticas.

Nesse quadro, considerando que a prática como aplicação não atende ao proposto, aponta-se para a importância de romper com a perspectiva de formação inicial e de ECS baseada na imitação de modelos, burocrática e instrumental, característicos do modelo artesanal e do modelo da instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2012) para ceder lugar a uma compreensão de estágio caracterizado como aprendizado da profissão (CYRINO, 2016), na qual a prática formativa instituída (escrita) e instituinte (real) ocorram mediante a mobilização e a aquisição de conhecimentos/saberes específicos, fundamentados pela epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2013a).

Dessa forma, os resultados desta pesquisa evidenciam a necessidade de que os programas de formação nos cursos de licenciatura em Educação Física assumam **posicionamentos políticos e pedagógicos**, no qual coletivamente as instituições (universidades, secretarias de educação e escolas) e os agentes envolvidos possam **firmar posições** formativas no processo de acolhimento e acompanhamento assistido dos estagiários, utilizando-se de dispositivos reflexivos situados *entre-dois* polos, tendo como concepção o caráter formativo destes elementos, para subsidiar uma *proposta de prática de ensino que considere a interação enquanto espaço/lugar de reflexão sobre os cotidianos da profissão*, visando compreender, problematizar e ressignificar as práticas e os saberes, como indicativos essenciais para *arquitetar uma pedagogia da formação de professores à luz do processo de interação socioprofissional no ECS*, como momento propício para a aquisição de **novas disposições profissionais**, com responsabilidades e papéis definidos num

movimento dialógico entre instituições, professores orientadores, professores colaboradores e estagiários.

iii) Posicionamento científico - encaminhamentos para futuras investigações

Este posicionamento decorre das evidências científicas apresentadas e pelo diálogo estabelecido com a literatura para refletirmos criticamente sobre a construção e sistematização de uma pedagogia da formação de professores no ECS, que possa ser efetivada explicitamente tanto do ponto de vista político e normativo, quanto no aspecto pedagógico nos cursos de licenciaturas. Desse modo, torna-se conveniente reconhecer as limitações da pesquisa, uma vez que ainda é preciso avançar no campo da formação de professores, sobretudo no ECS, enquanto subcampo científico e *lócus* de aprendizagem da prática profissional nos cursos de licenciaturas.

Por conseguinte, recomenda-se a realização de outras investigações sob outros olhares teórico-metodológicos, com a utilização de técnicas diversas para a coleta e produção de dados, com a participação de todos os envolvidos no processo de formação, que analisem diferentes cenários/realidades, formas organizacionais, concepções de práticas de ensino no ECS e os impactos destas no processo de profissionalização de professores de EF no contexto brasileiro, adotando pesquisas nas quais haja a imersão do pesquisador no ambiente formativo, a exemplo dos estudos etnográficos, longitudinais, para que se possa aprofundar as reflexões no campo científico e contribuir para o desenvolvimento da prática profissional dos estagiários – futuros professores em formação e dos professores em exercício.

Neste quadro, adicionalmente sugere-se a ampliação de pesquisas que discutam sobre a institucionalização de convênios/parcerias no ECS e seus impactos na prática formativa; sobre sistemas de acolhimento, acompanhamento e integração institucional no ECS como parte indissociável das redes de ensino, no sentido de refletir sobre o real papel da escola, da universidade e dos agentes formativos, tanto nos cursos de licenciatura presencial, como EAD, independente do cenário social no qual o fenômeno se insere, bem como do tipo de investigação e das condições objetivas em que os futuros estudos serão realizados.

E por fim, sobressai como contributo desta tese o reconhecimento de que a edificação de uma pedagogia da formação profissional de professores de EF no ECS é um ponto crucial e componente central na formação inicial dos futuros professores no Brasil e na Amazônia em particular, tal como evidenciado pelos indicativos de elementos advindos da ideia de posicionamento político-institucional, posicionamento

pedagógico e posicionamento científico, sugerindo, portanto, que o ECS seja edificado numa casa comum, situado na fronteira entre a formação inicial e a formação continuada (NÓVOA, 2017; ZEICHNER, 2010), permeado por um modelo formativo que garanta o desenvolvimento de uma cultura socioprofissional no interior da profissão e vice-versa.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. **The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor.** University of Chicago Press, 1988.

ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. *In*: SPAZZIANI, M. de L. (org.). **Profissão de professor: canários, tensões e perspectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 39-66.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, p. 31, 18 fev. 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Planejando a Próxima década (2014-2024). Disponível em : https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 14 de març. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 1º de julho de 2015. 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020.

CARVALHO FILHO, J. J. de. **A Formação docente na Amazônia Ocidental: uma análise desde o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UNIR.** 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

CARVALHO FILHO, J. J.; BRASILEIRO, T. S. A.; SOUZA NETO, S. De. O estágio curricular supervisionado em educação física: saberes docentes e a relação teoria-prática. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019, p.147-158.

CARVALHO FILHO, J. J. de; BRASILEIRO, T. S. A. **A formação do professor de educação: reflexões a partir do estágio supervisionado.** Curitiba: Appris, 2020.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular supervisionado no curso de**

pedagogia. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

FEIMAN-NEMSER, S. **Teachers as learners**. Cambridge, MA: Harvard Education, 2012.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: Teoria, profecias e políticas. Trad. Mauro Paciomik. São Paulo: Editora USP, 1998.

GAUTHIER, C.; MATINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

HARGREAVES, A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. **Teachers and Teaching: History and Practice**, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000. Disponível em: <http://10.1080/713698714>. Acesso em: 13 set. 2020.

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

LARSON, M. Looking back and a little forward: Reflections on professionalism and teaching as a profession. **Radical Teacher - A Socialist, Feminist, and Antiracist Journal on the Theory and Practice of Teaching**, n. 99, p. 7-17, 2014.

LARSON, M. **The Rise of Professionalism**. University of California Press, 1977.

NÓVOA, A. 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.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PEETERS, H; CHARLIER, P. **Contributions à une théorie du dispositif**. Hermes. Ledispositif. Entre usage et concept. Paris: CNRS editions. 1999. p. 15-23.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, R. C.; VEDOVATTO, D. **Estágio supervisionado em educação física**: processos de iniciação à docência. Coleção Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino - Volume 4. 1. ed. Editora CRV, 2019.

SARTI, F. M. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146790>. Acesso em 19 out. 2020

SOUZA NETO, S. de; CIRYNO, M.; BORGES, C. O estágio curricular supervisionado como lócus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 1, n. 32, p. 52-72, 2019. DOI: 1021814/rpe.13439.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p; 551-571, abr./jun. 2013b.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 10, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 15 abr. 2020.

APÊNDICES

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Idades do Estágio Supervisionado na Amazônia: desafios e possibilidades para uma pedagogia da prática de ensino na Educação Física.

Pesquisador: JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 08094919.7.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.255.897

Apresentação do Projeto:

- Trata-se de uma pesquisa a ser realizada pelo aluno JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Rio Claro, em nível de Doutorado, sob orientação do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, com o título: As Idades do Estágio Supervisionado na Amazônia: desafios e possibilidades para uma pedagogia da prática de ensino na Educação Física.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as idades/concepções do estágio curricular supervisionado, tendo como perspectiva a profissionalização do ensino de Educação Física das Universidades Públicas da Amazônia.

Objetivo Secundário:

- verificar a proposta e a organização dos estágios curriculares supervisionados das universidades públicas da Amazônia;
- descrever os elementos que caracterizam as práticas de ensino nos estágios curriculares supervisionados em Educação Física das IES a serem pesquisadas;
- apontar os desafios e as possibilidades de desenvolvimento profissional no estágio supervisionado em Educação Física na Amazônia e;
- identificar e analisar as idades/concepções do estágio curricular supervisionado das

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 3.255.897

Universidades Públicas da Amazônia na perspectiva da profissionalização do ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

“Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento da observação, podendo provocar inibição; durante a aplicação do questionário, realização da entrevista e grupo focal, quando poderá haver desconforto por tirar os participantes de suas rotinas diárias, em termos de constrangimento e na análise dos dados se esta não for fiel ao que foi falado. Entretanto, para minimizar esses riscos, nas questões relativas à observação se tomará como medida a permanência em lugar que não interrompa o fluxo das suas atividades, bem como não provocar nenhum tipo de intimidação. Com relação ao questionário e roteiro de entrevistas e questões norteadoras do grupo focal, serão elaborados de modo a evitar constrangimentos e questões que envolvam aspectos de foro íntimo. Caso autorize, as entrevistas serão gravadas em áudio. O grupo focal será registrado por meio de uma filmadora e áudio. Em caso de suspensão do uso do gravador ou da filmadora e por quaisquer outras eventualidades com os recursos áudio-visuais, as informações serão anotadas em caderno de campo. Ambos serão realizados em clima amistoso e de respeito ao participante. No que se refere aos documentos só será utilizado o que você permitir. No que tange à análise dos dados, esta será efetuada de modo a respeitar a sua opinião, sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas. Da mesma forma também se torna fundamental registrar que está assegurada a 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 o pesquisado se sentir constrangido(a) ou incomodado(a) com alguma questão terá total liberdade de não respondê-la, sem que isso signifique qualquer penalidade.”

Benefícios:

“Em relação aos benefícios dessa pesquisa, eles dizem respeito a um aprofundamento do conhecimento na área da Formação de Professores, especificamente no estágio curricular supervisionado em Educação Física. Cumpre informar ainda, que o participante não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração.”

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Continuação do Parecer: 3.255.897

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

“Este estudo será delineado por uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva. A pesquisa descritiva tem como característica registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos e suas variáveis sem manipulá-los. A partir dessa perspectiva metodológica, o foco será a descrição das características, propriedades ou relações existentes no fenômeno da realidade estudada (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007; TRIVIÑOS, 2011). Elege-se 9 (nove) Universidades Públicas da Região Amazônica como locus de investigação (UFAM, UNIR, UFAC, UFPA, UNIFAP, UERR, UFT, UFMA, UFMT). A pesquisa será realizada em duas etapas a saber: 1ª etapa ocorrerá nos meses de fevereiro a junho/2019, as técnicas para coleta de dados serão: fonte documental, questionário semiestruturado aplicados aos coordenadores de estágio e professores orientadores do estágio. Os resultados encontrados na primeira etapa darão suporte para identificar dentre as IES pesquisadas, uma universidade da Amazônia, que apresente em seu estágio supervisionado indícios de uma organização formativa a partir da epistemologia da prática profissional na profissionalização do professor de Educação Física. A 2ª etapa ocorrerá nos meses de julho a novembro/2019. As técnicas utilizadas serão: a) entrevista com professores de estágio, professores supervisores das escolas; b), observação participante das aulas na universidade e nas escolas-campo; c) grupo focal a ser realizado com 4 a 6 seis estagiários. Os resultados serão transcritos, tabulados e categorizados por eixos temáticos à luz da análise de conteúdos de Bardin (2009).”

Critério de Inclusão:

“Serão incluídas no estudo as universidades que autorizarem a coleta e produção de dados. Serão incluídos como participantes os coordenadores e professores orientadores de estágio, professores supervisores das escolas e estagiários que aceitarem participar do estudo e assinarem o TCLE.”

Critério de Exclusão:

“Serão excluídas do estudo as universidades que não autorizarem ou não derem anuência para realização da pesquisa. Assim como não serão incluídos aqueles participantes que não aceitarem participar do estudo e/ou não assinarem o TCLE”.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nas IBPs:

- Apresenta os objetivos da pesquisa e o seu delineamento de forma clara

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Continuação do Parecer: 3.255.897

- Apresenta a avaliação dos Riscos e sua minimização, assim como os Benefícios
- Apresenta cronograma exequível, compatível com tempo para análise e aprovação do Comitê de Ética.

Nos TCLE:

1. São apresentados 3 modelos de TCLE, sendo o 1º dirigido aos estagiários de Educação Física, o 2º. Para os professores orientadores de estágio nas Universidades e coordenadores e o 3º. Para os professores supervisores da escola.
2. Todos eles estão escritos em forma de convite, apresentam o nome dos pesquisadores, o objetivo, os benefícios e riscos e a sua minimização, os procedimentos, a duração da pesquisa, informa todos os recursos usados da metodologia, garante o sigilo. A linguagem utilizada está clara.

Outros documentos:

1. Foram também apresentados uma Carta de apresentação da pesquisa às instituições e o Roteiro de Entrevista para o Prof. Orientador de Estágio. Observa-se a preocupação com a legitimidade e importância da pesquisa. Embora seja um roteiro denso, não há perguntas comprometedoras em termos éticos.

Recomendações:

O CEP recomenda que se retire nos TCLEs a sugestão no corpo do texto, de que caso haja alguma dúvida procurar orientador, pesquisador ou Comitê de Ética, inclusive com menção do telefone.

Esta informação é desnecessária no texto, já que todas as informações de telefones e endereços já estão informados no final do documento (com exceção do CEP), o que se deduz que estes sejam responsáveis por qualquer questão envolvendo a pesquisa. É após as informações do orientador e do pesquisador que se deve constar o endereço e telefone do CEP. Desta forma, solicito que se retire esta parte do texto e se coloque no lugar indicado, o telefone e o endereço do CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP APROVA O PROTOCOLO DE PESQUISA.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Continuação do Parecer: 3.255.897

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1295290.pdf	11/02/2019 21:57:08		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_profs_universidade.pdf	11/02/2019 21:55:34	JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_profs_escola.pdf	11/02/2019 21:55:17	JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_estag.pdf	11/02/2019 21:55:08	JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO	Aceito
Outros	carta_apresentacao.pdf	11/02/2019 21:53:10	JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO	Aceito
Outros	carta_de_autorizacao.pdf	11/02/2019 21:52:38	JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO	Aceito
Outros	Roteiros_de_Obs.docx	11/02/2019 20:46:14	JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO	Aceito
Outros	Roteiro_entrev_profs_escola.docx	11/02/2019 20:45:22	JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO	Aceito
Outros	Quest_coord_Profes_universidade.pdf	11/02/2019 20:44:11	JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO	Aceito
Outros	Rot_entrev_Profs_universidade.docx	11/02/2019 20:24:48	JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO	Aceito
Outros	Grupo_focal_2.docx	11/02/2019 20:24:12	JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO	Aceito

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Continuação do Parecer: 3.255.897

Outros	Grupo_focal_1.docx	11/02/2019 20:23:20	JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesq_detalhado_Josue.pdf	11/02/2019 18:59:59	JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO	Aceito
Folha de Rosto	fl_rostoassinada.pdf	11/02/2019 18:59:36	JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 10 de Abril de 2019

**Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))**

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br



Declaração

Declaramos que Sr. Josué José de Cavalho Filho foi coordenador do projeto "As Idades do Estágio Supervisionado na Amazônia: desafios e possibilidades para uma pedagogia da prática de ensino na Educação Física", vinculado ao PROGRAMA DE BOLSAS DE MESTRADO E DOUTORADO PARA DOCENTES, desenvolvido no Instituto: Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com duração de 26 meses .

Porto Velho, 13 de Novembro de 2021

Apêndice C – Transcrição da Observação (FEF-UFMT)

A pesquisa de campo nessa instituição (C) ocorreu no período de 07/10/2019 a 01/11/2019, exatamente quatro semanas letivas. Nesse período, foi possível observar as dinâmicas organizacionais de três turmas de estágio (ES-II, ES-III e ES-IV). Cada turma estava em períodos distintos do estágio,

1º DIA: 07/11/2021

Ao chegar na UFMT, às 9 horas fui recebido pela a Coordenadora do Curso de Licenciatura (Prof. Márcia Cofanni), que deu as boas vindas. Em seguida fomos ao gabinete do diretor da Faculdade (Prof. Evandro), onde fui muito bem recebido. O diretor falou da estima pelo Prof. Samuel (orientador) e colocou a FEF à disposição no que eu precisasse para realização da pesquisa. Informou que já havia solicitado às professoras Luciane e Márcia que fizessem as honras da casa ajudassem na minha estada.

Às 10h30, juntamente com a profa. Márcia (PO4) fizemos um tour pelas instalações: (Ginásio de Esportes), que além de possuir excelente estrutura esportiva, vestiários, depósitos de materiais, neste também funcionam toda a estrutura administrativa da Faculdade (Diretoria, Coordenações, secretaria acadêmica, alguns laboratórios, salas de professores, grupos de pesquisas). Na instituição há um Centro de Treinamento de Atletismo (CAT), com toda estrutura de treino e competição; studio pequeno destinado para as ginásticas artísticas, rítmica e tatames para artes marciais; três quadras cobertas poliesportivas, duas quadras de volei de areia, campo de futebol; bloco de salas de aula bem estruturado, estacionamentos etc.

A tarde às 14h30, tive a primeira reunião com a Coordenadora do Curso e com a Coordenadora de Estágio (CE/POE1, C), que passaram o contato de telefone e e-mail dos demais professores orientadores de estágios. Nessa reunião, as professoras foram generosas e solícitas. Falaram das dificuldades enfrentadas no semestre anterior e da consequências de um período de 90 (noventa) dias de greves tanto na UFMT, quanto nas escolas estaduais. Por esse motivo, o semestre letivo na Universidade e nas escolas públicas estaduais iniciaram no final no dia 30 de outubro. De modo que a minha chegada seria a segunda semana de aula. Os PO já tinham ministrados duas aulas.

A (CE/PO1, C), explicou que o estágio ocorre duas vezes por semana duas aulas de uma hora relógio, enquanto que na escola são aulas de 50 min. A profa. Pontuou que as práticas de ensino no ECS ocorrem no mesmo horário de aula da faculdade, realizados em escolas próximas para facilitar o retorno dos acadêmicos ao campus, o que na opinião dela pode ser uma coisa boa e ruim ao mesmo tempo. Boa no sentido de oportunizar um acompanhamento dos PO diariamente nas escolas-campo. Ruim porque tem semestres que o horário da faculdade fica incompatível com o horário das escolas, necessitando de adequações.

Segundo as professoras, o nucleo de estágio é composto por 6 a 7 docentes que orientam e acompanham um grupo de de 4 a 10 estagiários, travaram um luta internamente no fórum anual das licenciaturas da UFMT para que mantivessem o ECS com o formato de disciplina e fosse possível continuar orientando pequenos grupos e acompanhando os estagiários nas escolas diariamente. *(percebi que era algo importante, que as duas se orgulhavam em fazer).*

A (CE/PO1, C) informou que em nas escolas municipais não houve greves, sendo necessário ajustar o cronograma da disciplina de estágio I e II neste semestre letivo para que fosse possível a

realização das regências antes do final do ano. Na turma de estágio III (6º ano 9º ano), foi possível observar dois encontros de orientação na universidade (4 h/a) e dois encontros da fase de observação na escola (4 h/a). Já no estágio IV (Ensino Médio-EJA), foi possível observar dois encontros de observação (4h), um de participação – exposição do projeto e oficinas (2h) e três encontros de regências (6h), totalizando 20 horas de observação, conforme registrado a seguir:

TURMA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)		
Data: 08/10/2019	Local: sala da PO3 (ginásio)	Horário: 7h30 as 9h30
Profa. Luciane (PO3)		Nº alunos: 4 (duas duplas)
<u>Registro: Aula de estágio na Universidade – 10/10/2019</u>		
→ A aula foi realizada na sala do grupo de pesquisa da professora de estágio (PO3), localizada no ginásio de esportes da universidade. Na sala haviam 10 cadeiras uma mesa de reuniões, duas escrivanias, dois computadores, uma impressora grande, armários e duas estantes com livros da área de educação física escolar, bebedouro, cafeteira etc... A professora chegou mais cedo 7h15, organizou a sala. Os alunos (E) foram chegando e a aula iniciou às 7h30min. De início a PO3 cumprimentou todos os alunos, ofereceu um cafezinho e biscoitos. Todos se serviram e nesse momento fui apresentado ao grupo (<i>houve uma interação</i>). Me apresentei, falei da pesquisa e dos objetivos. Solicitei autorização para que eles participassem da pesquisa por meio de um grupo focal e também que eles autorizassem as observações no estágio. De pronto, os alunos foram receptivos e aceitaram a proposta (<i>O GF, ficou marcado para o dia 15/10/2019 às 8h no bloco de aulas</i>). A professora disse que faria a solicitação para eu pudesse observar na escola-campo, mas adiantou que tanto a diretora como a professora supervisora são receptivas, que não haverá problemas. As 8h a profa iniciou a aula, com discussão de um texto enviado anteriormente. Pela discussão foi possível perceber que o texto abordava sobre a dimensão pedagógica na escola (planejamento), sobre a postura, vestimenta adequada e envolvimento profissional e etc. Os (E) se mostraram bastante interessados na discussão das ideias do texto. Chamaram a atenção para a fase da adolescência nessa etapa do estágio (6º ao 9º ano). Ficou evidente a preocupação com a ética, responsabilidade, respeito. A PO3 alertou para o fato da escola-campo ser administrada por freiras salesianas, a qual funciona por meio de um convênio com o Estado. Após as discussões a PO3 retomou alguns pontos da palestra ministrada pela professora supervisora (Marília – PC1), que veio na aula anterior falar para os estagiários sobre a BNCC ligadas aos conteúdos. A PO falou sobre as questões de caracterização da escola, instalações destinadas às aulas de EF, os espaços da escola, sobre o PPC. Enfatizou sobre a importância de estabelecer um diálogo com a supervisora da escola, para que os estagiários se interessem sobre o plano de ensino e sobre os conteúdos trabalhados/planejados para o bimestre. Falou sobre a importância da observação e da utilização do roteiro crítico das aulas práticas de EF, tanto da prof. Supervisora como das regências dos estagiários que estavam revezando as turmas. Nesse momento a PO explicou em função das greves, regência será individual com participação alternada entre as duplas e que uma dupla ministra aulas na terça-feira e a outra observa. Na aula seguinte (quinta-feira) inverte-se as posições. Todos os dias haverá as rodas de conversas baseadas nos acontecimentos durante as aulas e nas observações. A aula encerrou as 9h25.		

TURMA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)		
Data: 10/10/2019	Local: sala da PO3 no ginásio	Horário: 7h30 as 9h30
Profa. Luciane (PO3)		Nº alunos: 4 (duas duplas)
<u>Registro: Aula de estágio na Universidade – 10/10/2019</u>		

A aula teve início às 7h30min. A PO3 deu boas vindas aos alunos cumprimentou todos os alunos. Todos os dias a professora chega cedo e faz um café, os alunos trazem pão e biscoitos **(eles tomam café juntos, se confraternizam e já vão conversando sobre o texto enviado anteriormente pelo PO)**.

Todos se sentaram, a PO3 começou a aula indagando sobre o que os alunos acharam do texto? Eles elegiram a indicação e disseram que o texto abriu um leque de possibilidades. O texto do Livro “

→ A aula encerrou as

TURMA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)		
Data: 17/10/2019	Local: EEF Souza Bandeira	Horário: 7h00 as 9h30
Profa. Luciane (PO3)		Nº alunos: 4 (duas duplas)
Registro: Prática de ensino da escola – fase de observação		
→ Todos chegaram no horário marcado 7h15 se dirigiram à direção da escola, foram recebidos pela diretora que deu boas vindas a todos, falou sobre as normas e funcionamento da escola, que adminstrada pela ordem das irmãs salesiana/conveinada com o Estado. Desejou que os estagiários e a PO aproveitem bem esse tempo na escola. Em seguida a diretora chamou a coordenadora que também deu boas vindas aos estagiários e a PO3. A Coordeandora convidou os (E) para fazer um tour pela escola para conhecer a estrutura, espaços esportivos para as aulas de EF. Na escola há uma quadra de medio porte coberta com arquibancadas, um campo gramado para atividades ao ar livre e um pátio aberto. Em seguida tocou o sino para o segundo tempo, A PC2, convidou os etagiários para assistirem a aula teórica do 9ºA. Como a sala estava lotada, e não tinha espaço, não possível acompanhar a aula junto com os etagiários. Eu e a PO aguardamos na sala dos professores. Ao término da aula, a PC2 explicou sobre o planejamento anual, bimestral e sobre os conteúdos que está sendo trabalhado nesse bimestre (ginástica e hadebol). Essa escolha se deu por revezar a quadra com a outra professora de EF. Uma semana ela está na quadra com o handebol na outra está nos espaços ao ar livre (vai trabalhar a ginástica). Ela comentou que hoje foi a última aula teórica sobre os elementos da ginástica e na proxima semana terá aula prática. Alertou os (E), que após o período de observações, eles deverão dar continuidade a estes conteúdos da EFE a partir da cultura corporal de movimento e não como treinamento. Chamou para irmos ao depósito de materias. Falou da escassez de bolas de handebol (3 bolas), mas ponderou que a escola possui um quatitativo razoável de colchonetes, cordas e arcos etc. A PO3 agradeceu a PC por aceitar receber estagiários pela primeira vez e confirmou os horários e as turmas que os etagiários vão trabalhar no semestre. Na terça-feira (8C e 9A), quinta-feira (9A e 8B). Em seguida a PO3 reuniu na quadra com os etagiários para que eles falassem sobre as impressões iniciais. O que acharam da escola? Da recepção? Dos espaços? Materiais disponíveis e sobre o conteúdo a ser ministrado? No geral todos gostaram da escola, disseram que foram bem acolhidos, mas acharam a quadra pequena e poucos materiais para EFE. O E4 destacou a metodologia e segurança da PC na aula teórica observada e sobre o envolvimento dos alunos do 9º A. O E6 chamou a atenção para os questionamentos da PC2, tentando extrair dos alunos da turma o que ele sabiam sobre os movimentos usados na ginástica de solo? Se sabiam fazer ponte, estrelas, rolamentos etc? Se gostavam desses movimentos? E7 comentou que foi atleta de handebol e que já gostou do conteúdo a ser trabalhado, mas vai precisar de ajuda dos colegas na ginástica e que achou a aula teórica ministrada pela PC2 interessante. O E5 concordou com o E6 e prguntou se a PO podia enviar materiais sobre ginástica escolar? A PO disse que teria um livro ginástica na sala dela que ele poderia disponibilizar para xerox e que enviaria alguns textos sobre planejamento para ajudá-los. A PO agradeceu a presença de todos e marcou na quinta-feira, às 7h para iniciar as observações das aulas da PC2. Lembrou para trazerem o roteiro de observação e caderno para anotações.		

A atividade encerrou as 9h20.

Apêndice C- Registro da reunião de recepção dos estagiários

LOCAL: Auditório da Instituição B.

1. Participantes da Reunião

- Secretária Adjunta – SEMED-PVH;
- Coordenador de ECS/UNIR
- Vice Chefe DEF/UNIR e POE;
- PO2
- Coordenação de EF Escolar – SEMEDD
- Coord. pedagógica SEMED
- Magnífico Reitor - UNIR

Diretores e vice diretores das Escolas Municipais:

- **Escola Padre Chiquinho** (Zonal Central)
- Escola Fco. Chiquilito Erse (Zona Leste);
- Esc. Maria Isaura (Zona Norte),
- Esc. Osvaldo Piana (Zona Norte);
- Esc. Joaquim Vicente Rondon (Zona Sul);
- Escola Municipal Tancredo Neves (Zona Sul)
- Escola Darcy Ribeiro (Zona Leste)

1. 25 (vinte e cinco) Estagiários;
2. 6 (seis) Professores de Supervisores das Escolas

Início: 9h30

CE-PO1

Bom dia a todos e a todas! Essa reunião tem como objetivo apresentar os estagiários aos gestores das escolas, mas acima de tudo dar continuidade aos diálogos para uma parceria institucional de estágio em Educação Física entre SEMED e DEF/UNIR, bem como com a rede estadual, posteriormente, poderá se estender às outras licenciaturas e cursos da UNIR. Nós temos a representação aqui da Reitoria da Universidade Federal de Rondônia, quero dizer a vocês que nas últimas gestões, com certeza absoluta, o prof. Ari Otti tem feito bastante esforço para ajudar nas nossas ações do DEF. Convido-o para compor a mesa. Convido a Secretária Municipal de Educação – Profa. Gláucia Medeiros; Coordenadora Pedagógica da SEMED-PVH Profa. Juliane; O Coord. EF/SEMED - prof. Raimundo Nonato; convidar [...] a Profa. Silvia Pinho, nessa ocasião representando o Departamento de Educação Física - UNIR. Queremos agradecer a todos e a todas, dizer aos diretores aqui presentes que sem vocês não conseguiremos atingir nossos objetivos para nossa educação de Porto Velho. Gostaria de agradecer de modo especial os estagiários do DEF/UNIR. Registrar também a presença do prof. Josué Carvalho – que tem estudado sobre o estágio supervisionado há algum tempo, dizer professor Josué que para nós, sua presença aqui abrilhanta nosso evento e nos faz acreditar nesse trabalho, porque talvez as pessoas não saibam, mas o prof. Josué é egresso do nosso curso, agora é nosso colega do campus de Ariquemes e está fazendo doutorado na Unesp. Isso muito nos orgulha!

Inicialmente, passo a palavra para a profa. Dra. Silvia Pinho que além de exercer a função de Vice Chefe do DEF/UNIR e também professora de Estágio.

PO2

Vou pedir licença para ficar sentada, estou no oitavo mês de gestação e um pouco pesada. Dizer que esse momento é muito importante para que nós possamos aproximar as relações entre nós do DEF/UNIR e as escolas. Entre outras coisas, essa parceria vai ajudar na desburocratização com relação aos estágio. A

cada semestre são 15, 20, 30 escolas que a gente precisa visitar regularmente, é difícil fazer esse formato. A gente acaba delegando funções, os alunos que têm levado os documentos, ofícios ... E o nosso intuito com essa reunião é realmente aproximar mais nossas relações, conseguir com que tivéssemos um convênio firmado, e cada semestre só mandássemos os estagiários pra lá em uma lista, e vocês já soubessem como funciona, como se dá o estágio, primando por uma qualidade no ensino deles, para eles aprenderem direitinho como funciona a escola, que amanhã eles vão estar ali trabalhando com vocês. Então gostaria de dizer que são todos bem vindos! Pra nós é muito gratificante esse momento enquanto UNIR. E passar a palavra para o prof. Bernardino de novo

CE-PO1

O professor Raimundo Nonato (Coordenador a Educação Física – SEMED) é muito importante, ele é egresso do nosso curso, e tem muito para falar sobre suas ações na secretaria municipal de educação, pois atua em alguns programas que são importantes para o estagiário conhecer.

COORDENADOR EF SEMED

Bom dia a todos e a todas. Agradeço o convite. Entre as coisas que tenho para falar, temos uma ação importante desenvolvida pela secretaria que é competência da minha coordenação. Assim, nossa atuação dentro das escolas e que os estagiários poderão perceber no caminho quando entrarem nas nossas escolas. Lá eles não serão chamados de estagiários, nós os chamaremos de professores-colegas, porque já estão quase formados e esse estagiário precisa se sentir professor. Então, dentro da escola ele não vai aprender só a dar aulas de EF escolar, temos outros programas que ele poderá aprender e a vir atuar no futuro. Alguns programas federais quando a SEMED consegue o recurso, dentre eles temos: Os Jogos Escolares Municipais. Nós chamamos de Jogos Motores. Nossos jogos não tem o caráter de competição, e sim do desporto educacional, tem um caráter mais lúdico e participativo. Então procuramos desenvolver o desporto educacional, e a nossa clientela é mais infantil do que a clientela do estado que já são um público adolescentes e jovens. Então vocês poderão estar ajudando nas nossas ações e aprendendo a atuar nessas situações, além das atividades da sala de aula que é a atuação principal para a qual vocês estão se formando, mas é importante conhecer também em outros programas que fazem parte da ação do professor de Educação Física, no qual estou coordenando nessa gestão. Nas conversas com o prof. Bernardino ... não temos dúvidas que todos os conhecimentos que vocês vêm aprendendo na graduação serão bem aproveitadas no sentido de mão dupla – aprendendo e ajudando nossas escolas. Bom dia!

COORD. PEDAGOGICA SEMED

Bom dia! Dizer assim que a gente tá muito feliz com esse momento e que representa esse evento para a educação de Porto Velho. Tivemos algumas conversas com o prof. Bernardino. Assim, a rede precisa dessas parcerias com a universidade, estamos com projeto na secretaria. Nossa intenção é que ele aconteça e a execução seja em parceria com a participação dos estagiários. Assim, gente objetiva e quer que isso se estenda para outras licenciaturas e outras áreas também e não somente para área de Educação Física. E aí a gente conta muito com o apoio do diretor, do professor da escola e do corpo técnico das escolas para que isso aconteça. Então a gente não tem dúvidas de todo conhecimento que vocês vêm adquirindo na vida acadêmica vai colaborar de forma significativa para aprendizagem dos nossos alunos da rede municipal e vice-versa. Então sejam bem vindos! Obrigada!

CE-PO1

Antes de passar a palavra ao próximo membro da mesa, gostaria de dizer que já tem uns quatro ou cinco anos que a gente vem discutindo essas ações para que ela realmente aconteça. Pode-se dizer que a pessoa responsável por isso. Está hoje na SEMED, que é oriunda da UNIR. Convido a a nossa Secretária adjunta profa. Gláucia Medeiros para fazer uso da palavra.

SECRETÁRIA ADJUNTA SEMED

Bom dia prof. Bernardino, bom dia a todos e todas!!! ... Cumprimentar o nosso Reitor Prof. Dr. Ari Otti, e em nome dele cumprimentar todos que compõem essa mesa, cumprimentar de forma especial nossos gestores e professores que se fazem presente e atenderam ao nosso chamado, aos acadêmicos/estagiários

da Universidade Federal de Rondônia aqui presentes. Dizer prof. Bernardino, que realmente é um momento muito significativo, como a profa. Juliene falou, há muito tempo a gente vem conversando, estreitando laços para que essa ação seja uma realidade. Essa ação representa fazer parte do nosso corpo de profissionais para poder vivenciar na prática como professor ali aprendendo na prática na escola como bem falou o prof. Nonato - é importante para estagiário. O prof. Bernardino realmente está de parabéns viu Reitor pela iniciativa, porque incansavelmente buscou estabelecer essa parceria, tendo em vista a grandes itempérios e dificuldades de se relacionar com o poder público, porque a gente sabe que esbarra na burocracia que não é fácil. A gente graças a Deus vai estabelecer esse convênio com a Universidade Federal de Rondônia, por meio do departamento de EF, e quem sabe, eu espero que para o ano que vem possamos ampliar para a demais licenciaturas e áreas da Universidade. Há algum tempo a SEMED já desenvolve alguns programas no contra turno escolar para que a gente possa desenvolver o nosso aluno de uma forma holística, não só na leitura, na escrita, na matemática, mas também por meio das artes e do esporte. Este ano lançamos um programa chamado “Aprender mais”. Então estamos com 10 escolas contempladas. Essas escolas foram selecionadas pelo programa “Avalia Porto Velho”. Onde se identificou por cada turma quais eram as crianças que apresentavam problemas com a aprendizagem – Atividades no contra turno escolar de reforço com atividades pedagógicas, atividades esportivas e atividades artísticas para que a criança possa desenvolver a vontade ainda maior de estar dentro da escola e consiga melhorar seu desempenho e aprendizagem em todas as áreas. Que a gente consiga fazer não somente o papel da aprendizagem educacional, mas também um outro papel muito importante que é o social. As vezes as crianças fica em casa e sofre violência doméstica, sexual, abandono intelectual entre outras. E quando a criança tá dentro da escola, essas vulnerabilidades minimizam. Na nossa rede somos responsáveis pela Educação Infantil com crianças a partir do 2 anos de idade, até o ensino fundamental 1º ao 5º ano. E desde essa base é importante que os profissionais de Educação Física estejam dentro das escolas. Então pra gente é uma grande satisfação, recebermos vocês acadêmicos/estagiários com toda atenção. Nesse momento de reunião, os gestores estão aqui, então eles vão conhecer um pouco mais de perto esse projeto. E vocês tenham certeza que o desenvolver disso vai ser de uma forma mais harmoniosa e a gente vai conseguir êxito, tanto pra vocês que estarão dentro das escolas quanto pra nós educadores dentro dos nossos estabelecimentos que estaremos ganhando com a presença dos estagiários. Então eu só tenho a agradecer ao professor Bernardino, ao Reitor por se fazer presente num momento como esse, onde a gente tá trabalhando a base da educação numa ação municipal. Muito obrigada!

CE-PO1

– Bom ... Essa iniciativa representa um marco importante com já dito, mas acima de tudo quem ganha não é só nossos acadêmicos, mas toda a sociedade de Porto Velho que terá profissionais mais preparados. Com a palavra o nosso Reitor:

Reitor (RE)

Bom dia a todos e todas! Essa semana o Bernardino me convidou para esse evento, e eu disse a ele que eu estaria presente. Cumprimentar a Glaucia, as Silvias – Ai tem duas pessoas; O Prof. Nonato e a Porfa. Juliane. Cumprimentar o Dino [...] de fato ele é incansável, é impressionante! o Bernardino é movido a sonhos, ele não sossega. Minha me diria que você é um “bicho carpinteiro” – tá sempre está sempre pensando, fazendo coisas, ideias, projetos. É nesse sentido que a minha presença aqui veio para reafirmar a absoluta disposição da Universidade de ter uma relação mais próxima possível com a SEMED. Secretária, tão logo a senhora encaminhe uma minuta para nós, ou se preferir nós mesmos encaminharemos uma minuta para vocês. Queremos assinar e queremos ter esse acordo político de cooperação entre nós para alinharmos ações para o Estágio Supervisionado na Educação Física. Mas a experiência, de algum modo me ensinou que assinar papel e tirar fotos é a coisa mais fácil que existe. Difícil mesmo é ter pessoas, é ter gente que recebe, que acolhe, que faz com que nossos estudantes se sintam absolutamente proveitosos. E ouvindo a Gláucia falando, fiquei pensando numa coisa que é absolutamente fundamental - o ser humano nasce, se desenvolve e já na primeira infância algo como cem bilhões de neurônios guardados aqui dentro da cabeça. A vida da pessoa será determinada pelo número de conexões que estes neurônios estabeleçam entre si. E o que faz isso? O que faz com a conexões se completem e torne essa pessoa mais ativa, mais inteligente, mais curiosa, mais atenta é o ambiente que nós oferecemos a ela. E essa fase de atendimento de vocês da SEMED é fundamental. Aprender a ler ativa milhões de conexões neurais - aprender a escrever, aprender matemática todas essas coisas, mas também nós sabemos que aprender o movimento corporal, aprender a dominar o próprio corpo, aprender

e realizar atividades físicas é tão importante quanto aprender a ler. É nessa fase que isso será feito, ou nunca mais!!! Vocês imaginem a responsabilidade de vocês estudantes, diretores de escolas, professores. Está na mão de vocês “a argila”, se eu posso utilizar essa metáfora - com que nós construiremos os futuros brasileiros. E precisamos de pessoas, especialmente nesse mundo pós-moderno, pessoas que saibam ler a realidade, que saibam interagir, cooperar, que saibam trabalhar em equipe. E não há nada mais fascinante que atividade física para aprender a trabalhar em equipe. Com exceção daquele moço jamaicano que ganha todas as medalhas e quando ganha faz aquele gesto “...” - o que a gente ver são atividades coletivas. Isso tudo só pode ser feito mediante a presença de adultos. Adoro dizer uma frase sempre: “somente um ser humano pode salvar outro ser humano”. Imagina a responsabilidade de vocês. O DEF está de parabéns. Olha Secretária, nós estamos inteiramente a disposição de vocês. Minha presença aqui foi nesse sentido, de reiterar absoluta disponibilidade da UNIR em trabalhar o mais próximo possível com vocês. Lembrem-se: lá vocês representam a Universidade e a profissão. Obrigado!

CE-PO1

Agradecemos inicialmente a presença dos nossos estagiários, motivo de estarmos aqui nessa reunião. Agradecer as autoridades, dizer que suas falas foram muito significativas para esse momento tão esperado. Muito obrigado pela presença!!! Agora passamos ao segundo momento dessa manhã que é dialogar com nossos diretores e estagiários.

Intervalo – Cafézinho (10 min)

2º MOMENTO

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO – reunião com estagiários, diretores e professores das escolas

CE-PO1

Dando continuidade, temos alguns slides para demonstrar aqui de forma rápida e objetiva para apresentar a vocês algumas função e atividades que os acadêmicos possam estar desenvolvendo nas escolas né. Depois a gente ouve alguns diretores. Todos nós estamos construindo juntos esse processo para que eles tenham êxito lá. Na realidade eu coordeno o ECS na Universidade diretamente no curso de EF. Não precisamos falar de outras funções, estamos aqui por amor a profissão! Com educador gosto de assumir desafios. A prof. Dra. Silvia têm contribuído muito no nosso estágio, está como professora efetiva de Estágios I e II, Tanto que qualquer problema academicamente, ela pode estar respondendo diretamente. Nós não costumamos trabalhar com problemas e sim com soluções imediatas. A Educação não pode esperar! Temos que ser práticos nessas questões. O que a gente coloca aqui, e de maneira bem prática – é que o acadêmico deve estar cumprindo na escola 75 horas. Não se preocupe com essa questão de 75 horas, porque se ele fizer com todas as ações que estão programada mais o que a escola têm, você passa essa carga horária tranquilamente. E aí quanto mais horas o acadêmico esteja desenvolvendo essas atividades, melhor pro seu currículo. Quero dizer principalmente para nossos acadêmicos que o estágio, através da certificação que no final vocês vão recebe da escola já faz parte de processos seletivos para contratação de professores. De que maneira? Recentemente tivemos um empate na seleção do SESC, foi visto a carga horária de estágio na universidade e, isso foi um dos critérios de desempate. Então dediquem-se e participem mesmo das ações das escolas. Essas avaliações periódica, documentos e relatórios – são relatos dessas ações do dia-a-dia lá dentro da escola. O manual do estágio – a Profa. Silvia sempre entrega a vocês toda a documentação, formulários e explica a vocês como deve funcionar cada procedimento. Além da profa. tá atendendo vocês na escola poderá estar encaminhando documento para o DEF/coordenação do ECS solicitando a participação em algumas ações paralelas – Aqui são atividades que podem ser consideradas dentro do estágio. As vezes tem evento na escola e o prof. de EF não participa. As reuniões pedagógicas, claro que tudo tem um limite com a questão de c/h. mas pode participar das reuniões pedagógicas nas escolas. Nós não estamos aqui formando um professor só de quadra e de bola, mas sim professores educadores com conhecimentos, então através dessas reuniões eles vão aprender muito, vão estar convivendo com os demais professores. Lógico, que previamente avisados, e desde que eles tenham disponibilidade – Participação em Seminários, encontros, congressos, reuniões de áreas de conhecimento (peso parcial) – As vezes nos Jogos Escolares eles poderão aproveitar uma pequena c/h “X” para o estágio, mas a carga horária grande serve de atividades complementares.

Participação em projetos de intervenção na escola, de programas nacionais como o 2º tempo, mais educação e outros. É comum convidarem estagiários para essas ações, mas tudo com peso mínimo. Como disse antes o aproveitamento mais será para atividades complementares. Na fase de planejamento ele pode estar participando com os professores da escola e pode ser registrado e contemplado pelo estágio. Então basicamente gente isso aí é bem simples, eles já estão sabendo de como devem estar trabalhando nas escolas. Mais uma vez a gente realmente agradece aos diretores que estão aqui, como o Reitor disse: “é um desafio para todos nós” – Nós vamos dar exemplo para educação, não só de Rondônia, mas também a nível nacional. Nossos objetivos são ... E isso eu não abro mão! E gostaria que os diretores, supervisores presentes, falassem um pouco desse momento que presenciou aqui. Podem ficar à vontade ...

Diretor 1 -

Diretor da Escolar Francisco Chilito Erse – Escola Padrão - Bom dia! Eu acredito que essa parceria vai ajudar e muito nossas escolas, nossos colegas que estão aqui sabem disso, a gente precisa abraçar os nossos estagiários, não só essas escolas, mas todas as escolas do município. A Escola Fco Erse sempre esteve aberta para os estagiários de todas as instituições que vão lá nos procurar. Um dos pontos que me chamam atenção é o fato dos estagiários não serem aceitos por algumas escolas – nós precisamos fortalecer essa parceria porque nós já passamos por esse período, hoje nós estamos lá enquanto profissionais, mas os nossos estagiários e futuros profissionais, eles estão vindo!! Mas essa parceria com a SEMED, como a nossa Secretária Adjunta de Educação Profa. Gláucia falou, não quero me alongar muito digo que a escola Francisco Erse está aberta para os estagiários de EF e de outras áreas. Isso vai fortalecer a Educação, pois ela não pode fazer sozinha, deve envolver toda a sociedade. Eu quero agradecer em nome da Secretaria de Educação, do Prefeito e em nome de todos os servidores da escola!! Nós vamos receber os estagiários com muita atenção e carinho! Obrigado!

Diretor 2

Escola Municipal Tancredo Neves, a gente recebeu vários colegas de vocês no outro projeto (PIBID), e a escola tá sempre de porta aberta, porque o nosso dever na frente da gestão, juntamente com os supervisores e orientadores é quebrar esses empecilhos, essas barreiras que as vezes alguns colegas colocam para receber não só estagiário de EF, como os outros. Então nós temos uma professora maravilhosa que vai receber nosso acadêmico lá, ela já acompanha 13 do PIBID. Espero que dê certo. Nós damos prioridade para os acadêmicos da UNIR, nós temos vários outros cursos da que trabalham com gente. Inclusive na parte da Educação Infantil, a gente também pensava em estender, mas na nossa escola, no município a gente não tem esse profissional que é uma outra barreira que temos que quebrar pra que a gente receba esse profissional que é essencial para o desenvolvimento das nossas crianças na parte da Educação Infantil. Nós estamos ali no ensino fundamental I para te receber. Seja bem vindo!

CE-PO1

Isso aqui pode contribuir muito com as ações da EF na Educação Infantil. A gente tem discutido muito sobre isso, inclusive falei isso com a Profa. Gláucia, mas isso é uma outra política, mas esse trabalho bem feito faz com que consigamos o retorno das aulas direcionadas por professores de EF na Educação Infantil. Nós atuamos em poucas escolas públicas na Educação Infantil, nossos estagiários tem feito seus estágios em escolas da rede particular.

Diretor 3

Escola Darcy Ribeiro – Bom dia! Agradecer mais uma vez por essa parceria que o Darcy Ribeiro já tem e está recebendo estagiários a bastante tempo. Apesar de uma situação que aconteceu, e eu gostaria de colocar assim, como o reitor falou – “nas escolas vocês estão representando a UNIR”. Essa representação deixam pontos positivos, mas dependendo da conduta do estagiário pode trazer pontos negativo. A gente teve um probleminha, e assim por uma situação lá do passado a professora é resistente para receber estagiários, como direção aceita, mas a professora não é obrigada a aceitar. Por isso digo da importância da forma como os estagiários se comporta. O Bernardino trouxe uma apresentação dizendo de como se dá o estágio, a forma como o funciona e sobre a participação do estagiário. É de fundamental importância que isso realmente aconteça, conheço o trabalho do prof. Bernardino, já fez um trabalho com nossa

extensão. Não sabia que os estagiário tinha ido na escola, eu não estava, mas vamos sanar esse probleminha. Sejam bem vindo e que possamos estar realizando essa parceria. Obrigada! Há ...Na nossa escola temos também a EJA (1ª a 8ª série).

COORD. PEDAGÓGICA

Escola Padre Chiquinho – em nome da escola Pe. Chiquinho, gostaria de agradecer por essa oportunidade, dizer que nós temos uma escola na Zona Sul que tem uma quadra imensa, então nossos alunos do 5º ano já ficam esperando o estagiário chegar – eles gostam muito quando tem novidades na escola. Nós temos um professor que já está lá há muito tempo, é sistemático – exigente. Ele sempre questiona se o estagiário vai cumprir mesmo toda a carga horária dele né!!! Ele cita outras situações do passado, Mas nós vamos aprendendo a cada ano que as coisas mudam. Eu só tenho parabenizar porque acho maravilha esse trabalho, e quem vai realmente sair ganhando são nossas crianças com a presença desse estagiário lá na escola.

CE-PO1

Vejam, nos próximos estágios a gente vai fazer o PO1ssível para que o estagiário comece e terminei junto com as ações da escola. Ele não vai lá passar 10 ou 15 dias e pedir assinatura e vai embora. Não existe isso! Ele passa a ser integrante daquela escola, por isso que os estagiários precisam ser apresentados à toda a estrutura da escola, conhecer todos os integrantes da escola desde aquela senhora que fica no portão dando bom dia, boa tarde. Aquelas situações em que ninguém sabia quem era o estagiário, hoje isso é passado! Tudo isso valeu como aprendizado, hoje estamos com uma nova visão para a prática do nosso estágio na Universidade, dizendo, O Reitor com certeza vai nos ajudar a trabalhar para isso. Então hoje estamos fazendo um laboratório com o estágio na EF. Logo se estenderá às demais disciplinas que também vocês precisam. Isso é uma discussão a nível de Universidade e de Secretarias.

Dando continuidade, o Max é um aluno nosso que vai representar os demais estagiários.

ESTAGIÁRIO

Representando os colegas – Bom dia senhores e senhoras, meu nome é Max. Essa questão do estágio é sumamente importante, porque como nós vamos entrar lá ... e como é um ambiente novo do 1º ao 5º ano e ainda não tivemos esse contato, então talvez a gente possa errar, mas também podemos acertar. A gente tem uma base que nos dá a oportunidade de trazer o desenvolvimento excepcional para escola que nós vamos estagiar. Eu tive a oportunidade de estagiar em uma escola particular no estágio I – Educação Infantil, Nesse semestre eu gostaria de trabalhar em escolas onde tivessem alunos com deficiência, mas não abriu essa possibilidade nesse semestre. Então eu consegui estágio na escola Pe. Chiquinho deu tudo certo, a questão da receptividade com o prof. supervisor da escola. Já tenho alguns planos para desenvolver com o professor de Educação Física. Tem um autor que fala que o “lúdico pelo lúdico não desenvolve”, mas se a gente trabalhar com objetivos, tenho certeza que vamos chegar no local e atingir as metas. Gostaria de agradecer a todos os diretores, coordenadores, supervisores que estão aqui pela oportunidade de abrir a porta para nós estagiários. Nós vamos dá o que temos de melhor, porque isso é novo, é diferente e nós queremos quer ser aquele profissional diferenciado no mercado de trabalho. Obrigado!

PO2

– Olá de novo, gostaria de dirigir minha fala especialmente aos diretores, agradecer por terem vindo! É obvio que pra gente é muito importante os acadêmicos estarem aqui. Eu adorei a fala daquela professora quando citou aquela situação, porque foi colocado no grupo dos alunos exatamente esse cuidado ao ir para o estágio. Dito isso, o que é importante falar pra vocês hoje professores, diretores, coordenadores, supervisores, primeiro a questão da carga horária – A gente pede que eles cumpram 75 horas de estágio na escola e 25 horas conosco na universidade com aulas teóricas. Antes de eles irem com vocês nos temos três aulas, a gente explica o funcionamento do estágio, nós entregamos pra eles uma pasta com 10 documentos, explicando cada um deles e como preencher dentro de cada fase. Então a gente pede a colaboração de vocês, quando eles disserem que nós só aceitamos a assinatura e o carimbo da direção. [...] Não é uma determinação nossa, é uma exigência do MEC, caso esteja faltando uma assinatura ou carimbo, invalida todo o processo. Se vier uma fiscalização terá um problema. Tem que ser a direção! Um

outro ponto são as 75 horas que eles fazem com vocês na escola, 20 horas de observação - Eu peço que vocês enfatizem como os professores de EF que nessa etapa, os estagiário não podem dar aulas, eles precisam observar o que acontece na escola e entender como ela funciona. Que ele deve observar? Tudo – é para observar as aulas do professores; como os alunos merendam, como a escola está estruturada, os documentos da escola (PPC), a biblioteca etc.Ou seja, é para eles conhecerem o ambiente! As vezes o professor da escola fala assim: fica aqui vou ali ver uma coisa, cuida dos alunos pra mim. Isso não pode!! são 20 horas para observação. As outras 25 horas são de participação. O que significa isso? Ele ajuda o professor nas aulas – então ele pergunta o que deve ser feito? Como pode ajudar? Etc. E as últimas 30 horas são de regência. Nessa fase os relatos dos alunos vem com cada descrição. Essa é parte que o estagiário deve ministrar aulas sozinho, mas o professor supervisor da escola deve ficar lá com ele. Se o estagiário tiver com dificuldade, o professor junto com ele pode ajustar estratégias para que ele consiga ministrar as 30 aulas, tipo dividir a turma para ele exercitar a docência e conseguir dá aquela aula, daqui a pouco ele tá formado e tem que aprender a fazer aquilo. É importante para a formação dele. A gente pede apoio nesse sentido. Tudo que eles fazem no estágio tá documentado e bem explicadinho, mas basicamente é isso. Essas horas é o que mais nos preocupam. Nós temos a exigência dessas 75 horas para eles cumprirem no período de semestre, que dá 4 meses efetivamente. **Nesse período, os alunos querem ir 3 vezes por semana para acabar logo. Não pode!! A lei é bem claro em relação a isso. Não pode gerar vínculos.** Eles podem ir no máximo duas vezes, a gente pede que eles vão uma vez por semana para acompanharem todo o semestre. Mas assim, o que eu peço? Informem aos professores - Não é objetivo nosso que eles adiantem o estágio. [...] O encerramento da disciplina é 12/12/19. Temos no final do estágio mais dois encontros finais ocorrem o seminários, onde eles apresentam os relatos deles durante o estágio. É uma pena, uma tristeza os professores supervisores das escolas não poderem comparecer! Seria legal a escola saber o que o estágio e a escola significou pra eles. A gente precisa bolar, pensar uma estratégia juntos para encontrarmos uma maneira do professor da escola estar junto desse momento. Todos os anos a gente fala eu o prof. Bernardino sobre isso, mas as correrias do semestre, as atividades tem tomado nosso fôlego e ainda não conseguimos encontrar uma estratégia para isso. Mas esse ano vamos pensar com carinho nessa possibilidade.

Vocês ainda não me conhecem, eu estou aqui a 9 anos, estive fora por 4 anos fazendo doutorado, não sou de Rondônia, sou do Rio Grande do Sul, mas gostaria de me colocar a disposição, sou vice chefe do meu Departamento, estou todas as manhãs na UNIR, quando precisarem de alguma coisa, estamos lá e portas abertas. Não é só a parceria de vocês, nós também estamos lá para ajuda-los. Sou professora do Estágio I e II, o Prof. Bernardino é o Coordenador e Professor do Estágio.

Outra coisa – Supervisores de Estagio da Unir. São professores do DEF que nos ajudam na avaliação, supervisão nos estágios.O que eles fazem? Eles são nossos olhos lá, observam os alunos nas etapas do estágio. Eles visitam, conversam com os alunos, conversam com o professor da escola e registram essas visitas como um formulário próprio e nos entregam no final. Gostaria de colocar pra vocês que saio de licença agora em outubro para ganhar eu neném, Nesse período de licença a professora Simone estará me substituindo, qualquer situação ou problema, entrem em contato com ela. E o resto é a direção da escola e o supervisor da escola. [...] Então de minha parte é isso. Agradeço aos diretores e supervisores, acreditamos que se a gestão está sabendo e conhece como funciona o procedimento no estágio já estaremos avançando bastante. Contamos com o apoio de vocês!

CE-POE Bernardino

Em nome do DEF/UNIR agradecemos a participação de todos os presentes. Muito Obrigado!

Apêndice E - GF_PO- B

Participantes

PO1 – Camiseta azul, faixa na cabeça - EURLY

PO2 – Blusa rosa - ANGELIETE

PO3 – Camiseta amarela Brasil – BETO GODOY

PO4 – Polo azul – LUIZ GONZAGA

J - Josué

Legenda

(ininteligível) – trecho ininteligível

(...) – pausa para pensar

J – Bom gente, boa tarde. Primeiro eu queria agradecer por vocês terem aceito participar dessa segunda etapa da pesquisa, agradecer aqueles que puderam responder ao questionário da primeira etapa, no mês de maio, junho, e dizer que esse é um espaço pra gente estar discutindo sobre a forma como a prática de estágio ocorre tanto dentro da Universidade como lá na supervisão nas escolas que vocês vêm fazendo. Eu queria, pra gente iniciar, que vocês se apresentassem, falassem a idade, é claro se você estiver à vontade e também há quanto tempo estão atuando com estágio, eu acho que é importante, pra gente começar a conversa.

PO3 – Professor José Roberto Godoy Filho, tenho 40 anos e tô começando a trabalhar com estágio supervisionado, estou desde o semestre passado, mais ou menos há seis meses. Esse é o segundo semestre que eu vou mexer com isso.

PO2 – Meu nome é Angeliete, tenho 58 anos, já fazem oito anos que eu trabalho com estágio.

PO1 – (Eurlly Kang Tourinho), 66 anos e já devo estar nesse estágio o que? Uns 30 anos? Porque sempre eu estive nessa vibe de estágio e tudo mais.

PO4 – Sou Luiz Gonzaga, 55 anos, no estágio uns 15 anos mais ou menos, com algumas interrupções, mas...

PO1 – Então eu tô de 30 mesmo.

J – Então, pra gente começar a entrar no assunto eu pensei da gente iniciar esse diálogo, essa conversa, refletindo um pouquinho sobre o papel do estágio curricular supervisionado na formação do professor de Educação Física. Eu queria que vocês focassem aí pra dizer qual é o papel pra vocês? Que concepção esse estágio tem na formação do licenciado em Educação Física?

PO2 – Eu diria que o papel do estágio é pra que ele comece a conhecer a realidade onde ele vai trabalhar, pra que ele não tenha um medo de quando começar a trabalhar, não ter vivenciado essa realidade. Eu acho assim, o estágio supervisionado super importante como um primeiro contato do aluno com a escola.

PO1 – Eu concordo com o que a PO2 está falando e acrescento mais, que os alunos, eles têm um pouco de receio de falar, eles são inibidos, então eu acho que essa ida nas escolas, no estágio, ele deve levar, deveria até levar, a que ele se desinibisse, tivesse oportunidade de fazer esse trabalho de professor, de ensinar a fazer, que é o que eu sempre falo: “Vocês tem que aprender pra ensinar a fazer”.

PO3 – Posso falar também? Pelo pouco a experiência que eu tenho, vou fazer mais uma relação com o que eu vivenciei no estágio. Então é o momento da gente ver realmente aquela dicotomia teoria-prática, ver o que é que a gente consegue levar, dentro da academia, o que a gente aprendeu, pra poder aplicar no dia a dia dos alunos. E eu acho bem importante também que essa vivência que o aluno vai ter do dia a dia dele dentro da escola, vai poder trazer ele pra dentro da Universidade e tentar questionar algumas coisas pra serem mudadas, pra que... o mercado de trabalho onde ele vai trabalhar, dentro da escola, ele possa tentar mudar algumas coisas que a gente vê que já são feitas de forma errada dentro da escola. Então eu acho que é o momento que o aluno sai pra tentar testar o que ele tá aprendendo dentro da escola e trazer de volta pra dentro da Universidade, pra tentar debater algumas coisas e, quem sabe, lá na frente, dar ideias e tentar mudar algumas coisas que a gente já vê que não dão certo mas que continuam sendo... insistindo em ser feitas.

PO2 – Eu concordo com o Beto, que eu não tinha falado ainda, mas essa questão realmente, além de ser o primeiro contato com a escola, principalmente o Estágio 1, essa questão de vivenciar os conteúdos teóricos e aplicar os conteúdos teóricos na prática na escola. Eu acho que é bem em cima disso.

PO4 – Bom. Então assim, como vocês já falaram quase tudo, na realidade é tudo isso, eu acho importância fundamental. Mesmo com os problemas decorrentes... circunstanciais, questões sociais, econômica, a questão da própria educação, mas mesmo assim é fundamental. Eu acredito que o aluno tem que ir mesmo pra lá, tem que trazer, como o PO3 disse, esse retorno que às vezes é complicado, pela própria inibição né, ainda dos alunos. Tenho visto alunos jovens e que às vezes para algumas coisas eles parece que não conseguem ainda fazer alguma discussão, pelo menos a gente tem visto, eu tenho visto aqui. Então não sei por que, talvez fora algumas coisas flui de uma forma um pouco diferente, mas aqui ainda, o pessoal tá muito tímido, quando você fala nessa questão de relacionar teoria, prática, discutir com o professor com a literatura, pra que alguma coisa possa modificar.

J – *Eu gostaria que vocês descrevessem de forma sintética, como é que vocês trabalham na prática a supervisão do estágio na escola?*

PO2 – Eu trabalho sempre com a professora Sílvia. Aí o que é que ela sugere... a proposta dela é o seguinte: é você fazer uma visita apenas uma vez por mês na escola. Só que aí o aluno não sabe quando é que a gente vai visitar, pra gente ser o elemento surpresa, tem sido assim. Uma vez na parte de observação, uma vez na parte de participação e na outra na parte de regência. Como é que eu trabalhei no ano passado? Fui lá na parte de observação, conversei com a professora, perguntei como é que ele tava indo. Ele tava apenas observando a escola, todas as estruturas, como que funcionava, como é que era a sala de aula. Depois na participação o aluno já junto com a professora, ele se organizava e fazia um plano de aula. Na minha parte, na regência eu ia assistir a aula dele fazendo a regência da aula. Aí ele fazia o plano de aula, depois ele ia apresentar o plano de aula. Terminava a aula dele, ele ia na mesa comigo e a gente conversava sobre o que ele tinha feito, o que ele poderia melhorar, dava exemplo de algumas atividades, principalmente na aula passada que foi infantil, eu trabalho muito com infantil na escola e: “Olha como é que você fez, ficou bacana, mas se você mudasse pra cá...”. Então, orientava em cima disso, depois conversava com a professora. Foi esse o trabalho que eu fiz o ano passado.

J – Alguém fez nesse sentido, pra complementar?

PO3 – Praticamente o combinado entre os coordenadores e os professores que fiscalizam é isso aí: você vai uma vez por mês e aí você conversa com o aluno pra saber se ele tá precisando de algum apoio em alguma coisa. Por exemplo, semestre passado um aluno meu quis desenvolver um projeto de esporte dentro do estágio dele e aí dentro das possibilidades, eu conversei com o professor da disciplina lá, que é o professor que iria orientar ele no estágio e ele mesmo começou já a desenvolver o projeto e ficou um projeto maravilhoso. Só que, no meu ponto de vista, ele fugiu um pouco do que a Educação Física tinha que desenvolver como componente curricular. Ele fez mais uma esportivização, que é o que a gente tenta pregar sempre que não é legal. Então o que é que acontece? Eu vejo que as escolas têm uma visão pra receber esses alunos, como utilizar mão de obra barata. Por exemplo, muitas escolas sentem empolgação pelos alunos irem estagiar lá não pelo conhecimento que o aluno vai construir, mas sim: “Ah, ele vai apitar o jogo do Inter classe. Ah, ele vai fazer isso...” e não é o papel diretamente que a gente tá tentando desenvolver com o aluno. Não sei se fugi do assunto, mas a nossa organização é igual que a PO2 falou, a gente fiscaliza lá, dá o apoio, mas a gente não vai toda vez também porque tem aquela questão de a gente se deslocar todo tempo, tem aula, tem...

J – Vocês têm em média quantos alunos, quantos supervisionados?

PO2 – E aí quando a gente vai na escola, a gente passa a manhã inteira, assistindo com o professor, assistindo todas as aulas, que ele vai mudando de turma. A gente passa a manhã inteira com o aluno observando.

PO3 – Tem a questão do relatório. A gente também corrige, faz toda essa parte...

PO2 – É isso mesmo. Aí depois ele apresenta o relatório, mas aí é com a professora Sílvia, convida todo mundo. Por exemplo, como é que eu fiz o ano passado? Que eu lembro mais. Eu fui na escola, aí na parte de observação conversei com a professora, passei o tempo todinho lá com ela, no meu dia, com cada um dos alunos.

PO2 – trabalhamos em dupla ou individual, depende do professor. Eu na verdade acabei pegando quase tudo individual. A gente nem marca quinta-feira nada só o estágio, porque todas as quintas-feiras a gente tá ocupado com a escola, ou de manhã ou de tarde a gente sempre tá ocupado. Agora a gente ajuda, os meninos se preocupam como é que faz o plano de aula, eles já viram na Didática, né. Mas aí eles perguntam: “Como é que faço, como eu organizo, como eu apresento, como é que é a fala com os alunos no Infantil”.

PO3 – Um suporte né!

PO2 – É, dá todo um suporte. Aí eles apresentam um relatório, na verdade, no caso da Silvia, ela não permitiu que a gente, que quando eu comecei ano passado, antes de sair pro doutorado com o Bernardino, a gente fazia projeto, a gente acompanhava o aluno separado. Eu tinha 5 alunos, eu era responsável por aqueles alunos. Então era eu que ia pra sala com eles, eu que montava tudo, eu que acompanhava, fazia tudo. Quando voltei agora...

J – E nessa nova estrutura vai funcionar assim também?

PO2 – Nessa nova estrutura agora eu fui com a Silvia, aí ela já mudou. Ela disse assim: “Não, vocês têm que visitar apenas uma vez por mês. Você não avisa o dia que é pra você pegar de surpresa”. Então eles entram em contato com o professor. Aí lá tem uma ficha de chamada. Quando a gente chega lá, que é isso que você falou do relatório, a gente tem que observar se o aluno está com o plano de aula na mão, se o aluno tá com as observações que ele faz, o relatório que ele faz por dia, ele faz um relatoriozinho na escola, tem que observar se ele tá com aquele relatório, aí você dá visto naquele relatório. Que mais?? são três documentos, o relatório, a frequência, se ele tá com a frequência, tudo direitinho. Quando termina a parte tudinho, aí a gente recebe todos esses documentos antes de passar pra Silvia, aí observa os relatórios que eles fizeram, confere com a professora se tá tudo certinho o relatório com a frequência, a professora que eu digo é a professora da escola, se tá tudo certinho, aí devolve todas as fichas pra Silvia. Aí a Silvia junta com o que a gente dá em nota pra ele, depois junta com o relatório final, ela faz o relatório final, convida a gente pra assistir, mas no ano passado eu não assisti, tô sendo sincera. Aí ela faz o relatório final, apresenta e aí encerra a disciplina...

PO1 – Isso.

PO2 – Aí a gente tem que assinar todas as fichas porque essas fichas são responsabilidade nossa.

J – Não é o professor da escola que assina?

PO2 – Ele assina e nós assinamos.

J – Ah, tem um espaço “professor da escola”. Como é que é chamado o professor da escola? É supervisor, é colaborador? Qual a nomenclatura que vocês usam?

PO3 – Acho que é supervisor.

PO1 – Não, acho que é colaborador.

PO2 – Eu tenho dúvida. Agora eu esqueci, não lembro. Nesse papelzinho que você tem...

PO3 – Assinatura do professor.

PO1 – Não, mas esse aí é o nosso. Quando ele faz o relatório do dia...

PO2 – Então lá ele é supervisor e nós somos professor supervisor, uma coisa assim.

J – Vocês são supervisor na Universidade e eles são supervisor na escola? Depois eu pergunto pra ela a nomenclatura

PO2 – É.

PO3 – É professor supervisor.

J – Da escola?

PO3 – É.

PO2 – E nós?

PO3 – Supervisor.

J – PO4, você teria alguma coisa pra complementar?

PO1 – Só complementando mesmo, é esse lance deles terem que fazer toda aula, fazer o relatório daquela aula e o professor supervisor, no nosso caso, tem que ler aquilo ali e... eu sempre corriji, até a língua portuguesa, e assinar aquele relatório daquele dia, que ali vai servir pra ele fazer o relatório dele final. Desde a observação, a participação, falando como que aconteceu a situação toda destas áreas.

PO2 – Deixa só eu completar aquilo que você tinha perguntado. É supervisor de estágio e professor supervisor.

J – Supervisor de estágio vocês e supervisor o da escola...

PO3 – Professor supervisor da escola.

J – Ah, legal. Gente, na última reunião com os estagiários eu fiquei sabendo que os alunos que são do Residência Pedagógica, eles aproveitam o Estágio Curricular Supervisionado aqui na Universidade, e o PO4 é o coordenador desse Residência Pedagógica. É até bom que o PO4 fala um pouquinho sobre isso. Como é que a transposição desse aproveitamento dessa carga horária. Isso tá institucionalizado no Departamento e como é que foi pensado em fazer essa transposição.

PO4 – Isso a Universidade, os coordenadores do curso, a PROGRAD, ela fez porque se os departamentos aceitassem, passasse nos departamentos, e todos os departamentos passaram.

PO1 – Tem uma autorização?

PO4 – Exatamente.

J – É uma política da Universidade?

PO4 – Isso, que fizesse isso. E a carga, inclusive, às vezes, da própria Residência, são 440 horas.

J – Na escola?

PO4 – Na escola. São 100 horas de regência. No mínimo ele vai passar 100 horas fazendo regência na escola, que é o que eles já estão fazendo. Então nós temos a peculiaridade de estarmos em três escolas...

J – Infantil, Fundamental e Médio ou só Fundamental e Médio?

PO4 – Fundamental e Médio. Nós estamos no (ininteligível), 21 de abril e Mário Castagna

J – São 24 estagiários?

PO4 – São 24. Agora tem 22, saíram dois. Então assim, o trabalho tá indo. Eu acho que alguns problemas muito parecidos com o do estágio.

J – Você acha o que? Em que é diferente o Residência Pedagógica do Estágio? Qual é a diferença pontual? Na sua concepção como coordenador.

PO2 – Eu acho que na Residência, ele falou que passa de 400 horas, mas lembra que são 18 meses hein. São 18 meses de Residência Pedagógica.

J – E no estágio?

PO1 – Só seis. Quatro meses né.

PO2 – Seriam uns seis meses a mais no estágio, se for contar tudo.

J – Os quatro estágios são 400 horas. E o dele... três estágios dá 400 horas no dele. Fora o Estágio 1, pela informação que eu tive. Mas a pergunta que eu acho interessante a gente pontuar é a concepção do Residência Pedagógica coordenado por você Gonzaga, e que a Universidade resolveu aproveitar essa transposição de carga horária como crédito para o Estágio Curricular Supervisionado. [Qual a diferença que você pode dizer, do ponto de vista organizacional e pedagógico, desse programa, para o estágio?](#)

PO4 – A diferença básica é essa questão de ser um projeto da CAPES. A diferença básica, porque na escola os professores são os mesmos e as atividades são as mesmas, as atividades são as mesmas. Então os problemas hoje do estágio e da Residência pra mim estão no mesmo. Então a única diferença é que um é da CAPES e eles têm bolsa, tá certo? E eles vão term... porque até agora dia 21 eles também vão ter um seminário, vão ter que apresentar um seminário, tá certo? Então, basicamente... Agora, uma coisa que eu acho legal, que é uma diferença...

J – Pontos positivos?

PO4 – É. Que eles passam mais tempo na escola que o estágio. São (ininteligível) horas na escola semanal, tá certo? Isso dá uma... aí eu tive até... eu mesmo por conta, em função do próprio calendário, até que eu fiquei, um período que eu coloquei pra fazer no mínimo 12 horas na escola. Daí eles vivenciaram isso.

PO3 – Deixa eu perguntar. Mas então o fim do estágio é o mesmo fim do Residência Pedagógica?

PO4 – Na realidade se você olhar é sim.

J – Só que é um com bolsa e o outro não.

PO4 – E que na realidade o que o Governo Federal a política é que, eles queriam que daqui pra frente a Residência substitua o Estágio. Na realidade o projeto original da Residência não era pra isso, era pra Residência ser pós formado – Era pós formado. O aluno se formava, e até as bolsas de Residência, porque eles iam fazer, o cara passava dois anos e saía com especialização. PO4 – igual na medicina, exatamente. E aí eu não sei por que, inclusive quando saiu esse projeto eu fui atrás do projeto original, tá certo? Eu mandei até uma mensagem pro senador, deputado, pra ele falar sobre isso. Mas assim, tem esse ponto, mas a estadia na escola, todas as outras questões são muito semelhantes à do estágio. Por isso que, eu acho que essa questão de que o aluno não ia dar conta de fazer o estágio mesmo, ia ser muito sobrecarregado.

J – Aqui nas aulas da Universidade o aluno tem seis encontro semestral, aula na Universidade. E lá contigo, eles têm esses encontros, essa formação da escola?

PO4 – No primeiro semestre que foi no ano passado, a gente fez essa questão de todo treinamento dos professores com os alunos. Dos preceptores com os residentes. Aí eles participaram de dois cursos, inclusive no curso da SEDUC, eu consegui pra eles fazerem o curso da SEDUC e ajudá-los. E fora isso nós discutimos, passamos umas duas ou mais semanas discutindo algumas coisas das matrizes curriculares, de como a coisa iria funcionar. E depois eles iam, no final do ano, já pro processo da entrada na escola. Eles já iam pra entrar na escola pra fazer todo esse processo que seria basicamente o mesmo do estágio curricular. Mesmo assim a gente continua, por exemplo, diminuí o número de reuniões com eles porque com os horários deles, tem uns que vão de manhã, tem uns que vão à tarde. O que acontece? Às vezes eu faço dia de sábado a reunião, por exemplo, eu fiz dois sábados

J – Tem um cronograma fechado?

PO4 – Eu já fiz dois sábados para que não atrapalhe essa questão deles. Até porque, a nossa carga horária na escola, ela é muito pequena, se pensar no Ensino Médio, ela é muito pequena. Se eu tirar ele, ficar tirando um dia, eles já vão ficar perdendo. Então eu tenho feito dessa forma.

J – O que vocês acham do programa Residência Pedagógica, da política. Qual é a opinião de vocês como professor de estágio?

PO3 – Eu acho um sombreamento de disciplina. – Você vai repetir uma coisa na outra.

PO2 – Como assim?

J – Mas se aqueles que não estão, eles não têm que cursar o estágio de novo, como seria esse sombreamento, essa perspectiva? Porque eles estão substituindo o Residência... o Estágio pelo Residência.

PO3 – Então por que ter os dois?

J – É porque no momento não tem bolsa pra todo mundo.

PO3 – É mais um programa furado que os caras querem fazer pra baixo.

PO4 – Infelizmente. Um problema de politicagem. Eles viram uma coisa e vamos dar bolsa pro pessoal para acalmar. Foi muito rápido. Inclusive a entrada desse programa, nós fomos correndo, que nem PIBID, que ela foi do PIBID, nós fomos atrás das escolas. Nem a SEDUC sabia.

PO3 – Eu vejo assim. Eu te ofereço disciplina de Fisiologia, e te oferecendo Fisiologia com bolsa.

PO2 – Eu não vejo assim não, porque o Estágio, você vê que a quantidade de horas é muito menor. Com a Residência é uma preparação muito maior que o Estágio.

PO3 – Então o Estágio tá ruim, porque aumentaram as horas pro Residência Pedagógica. Então alguma coisa tá errada.

PO4 – É o que ele falou. Porque a ideia era ser uma sequência. Porque era assim, antigamente o PIBID... você sabe como funcionava né. O PIBID era... não existia Residência, só tinha o PIBID. Aí o que aconteceu? Eles dividiram o PIBID da Residência. PIBID fica pra que? Pros alunos até o quinto ano, até o quarto período. A partir do quinto período em diante aí já é o pessoal da Residência. Porque aí, quando eles vão pra Residência, ele já cobra muito mais, porque eles já têm uma vivência maior. O PIBID, ele é muito interessante, porque o aluno tá entrando na faculdade, ele não tem visão... pra falar a questão da bolsa, ele não tem visão do que é a licenciatura, como é que ele vai trabalhar, ele já começa a ter uma vivência com o professor supervisor da escola, que está ganhando pra isso. Então se o professor está ganhando ele dá uma atenção maior aos meninos.

PO2 – Também, o professor da escola também tá ganhando bolsa. Eu não acho que seja politicagem, eu vejo como uma coisa muito importante.

J – No PIBID como é chamado o professor da escola?

PO2 – Eu esqueço essas nomenclaturas. Tem aqui anotado. A gente acaba chamando de bolsista né. Nem se usa mais a palavra bolsista. Eu uso bolsista tanto com o professor, como com o aluno, mas não é bolsista mais. Acho que Iniciação à Docência, IA1.

PO3 – Acho que não ficou bem entendido o que eu falei. Li muito pouco relacionado ao Residência Pedagógica, mas relacionado ao PIBID por exemplo, como ela tá falando, eu acredito que o PIBID não é um estágio. É você desenvolver projetos paralelos junto com o projeto pedagógico da escola. Agora pelo que eu entendi do PO4, o que tá se fazendo é o que? Repetindo o Estágio com outro nome chamado Residência Pedagógica e dando bolsa. É isso que eu entendi.

(PO4 concorda com a cabeça). Como eu falei, com os problemas existentes...

PO3 – Mas aí aumentar a carga horária resolve?

PO4 – É isso que eu tô te dizendo. Os problemas que têm, que eu vejo tanto no Estágio, que são os mesmos problemas, pra mim, da Residência. Então eu vou entrar em outra celeuma, que não é a questão aqui ...

J – Daqui a pouco eu vou perguntar sobre os problemas.

PO4 – Por isso que eu não quero entrar ainda nisso.

PO2 – Aqui era pra ser diferente isso daí, foi política da PROGRAD de aceitar o RESidência como estágio.

J – Mas é mais uma questão da Universidade, né. Mas são questões de concepção. Se fez isso é porque a CAPES autorizou, não tá errado né. Ninguém faria nada sem uma consulta no MEC. Mas é uma coisa pra gente refletir enquanto professor, enquanto formador. Acho que a gente já pode pensar nisso um pouquinho. *Em que medida isso tem ajudado profissionalmente os alunos? Se não for algo a se agregar ou é algo a substituir? Qual é o valor principal desse programa? O que ele vem buscar, substituir o estágio ou ele vem acrescentar para aquele bolsista uma experiência maior?* É só uma reflexão pra gente pensar um pouquinho, você como coordenador e vocês como professores supervisores.

PO3 – Esse foi o meu pensamento.

J – *Na opinião de vocês, como os estagiários deveriam chegar na escola?* É uma questão bem neuvrágica, mas eu queria que vocês pudessem estar falando, dialogando.

PO3 – Não pode ter crítica.

J – Não, ela... eu acho que a verdade assim, agora é o “VC”, depois a gente vai dizer, a gente vai falar o real né, o que a gente acredita o que deveria ser, como é que... do ponto de vista conceitual, procedimental, atitudinal, do ponto de vista ético, político, social. A gente fazer uma leitura maior. Como ele deveria chegar na escola. Ele tá no 6º período... tá no 5º período, Estágio I, já teve algumas disciplinas, ele já veio do PIBID ou não...

PO2 – Ou já viu Didática.

PO1 – Ele deveria chegar sabendo das coisas. Como tratar as pessoas, como falar, como fazer o planejamento, como expor esse planejamento, que eles passam por tudo isso, mas eles não absorvem. E desde a vestimenta, que a gente fala: “Ou você é professor, então você tem que ir condizente com o que você vai fazer na área de Educação Física, na aula prática, na escola. Então você não pode ir de qualquer jeito”. E a gente fala e não consegue que eles atentem pra isso. Chega na escola, tem estagiário que tá lá, de calça jeans... entendeu?

J – Então nesse ponto que você diz, ele vai lá ainda despreparado pra ir pro campo escolar. Quem concorda aqui, com a Eurlly?

PO2 – Eu acho assim, eu acho que o estágio é o primeiro contato com a escola, esquecendo o PIBID, tá certo. Então nesse mundo ideal eu não posso acreditar que o aluno já vá preparado pra alguma coisa. Eu acho que o estágio é o momento onde vai preparar ele pra isso. Por isso que ele passa pelo primeiro momento, que é o momento de observação. Como é que ele deve chegar lá, eu acho que lá é o momento... eu não posso idealizar um aluno pra chegar lá. Eu acho assim, lá no estágio é o momento pra gente avaliar como é que aquele aluno está, entendeu? Eu acho que é mais ou menos assim. É avaliar se o conhecimento que foi dado em sala de aula, se ele tá conseguindo fazer, perceber e colocar na prática. Mas veja bem, lá ele vai passar pela fase de observação com outro professor. Então eu não sei, como é que eu vou dizer, como é que eu queria, de forma nenhuma, nesse mundo ideal, um 5º período, esse meu aluno não vai estar preparado pra encarar 30 alunos, pra encarar um colégio público que é muito diferente de escola particular, ou quem vem de colégio particular vê a diferença de uma escola pública. Eu acho que lá é o momento inicial de observação e de contato com a prática.

PO3 – Uma excelente pergunta.

PO4 – Ele tem que sair daqui... ele tem que ter uma preparação sim. Então veja bem, ele, quando ele sai do 5º período, ele já tem várias disciplinas práticas. Ele já teve isso, então, vou citar uma coisa da prática. A não participação de alguns na aula ali, quando eles... até eu falo bem assim: “Olha, essa atividade aqui que vocês estão fazendo pode não ser nada pra vocês, que vocês já são adultos, vocês podem não gostar. Pode ser simplesmente uma atividade boba, mas pro aluno de vocês não”. Então muitos dos alunos, aqueles que não vivenciam, primeiro porque eu acho que toda... a maioria que não vivencia, eles não sabem como é que ele vai passar uma atividade que ele não teve uma vivência, porque ele não quis fazer. Eu até dei um exemplo que tinha seis com o telefone, eu fiquei olhando, sentados na arquibancada. Eu citei uma coisa assim, quando terminou a aula. Eu falei: “Olha, vocês sabiam que o grande número de alunos que ficam fora da aula de Educação Física com telefone. E quando você for pra lá, ficar olhando esses alunos, como é que tu vai se sentir? Porque eu também não me sinto bem vendo vocês aí”.

J – É uma reflexão sobre a prática.

PO4 – Sim. Então assim, eu falo: “Cara”. Então eu posso dizer outras coisas pra vocês. Aí quando você pede pra sentar na quadra, pra deitar na quadra. “Ai professor, vai sujar minha camisa”, eu falo: “Vocês vão pra escola”. Então tenho aluno, eu já vi aluno que não passou pela Universidade, ele não rolou nessa quadra. Não tô falando que ele tem que se sujar, não. Mas assim, ele vai dizer que se ele suja um pouquinho: “Não, sou eu que lavo”. Mas tá aqui pra participar. Então assim, eu acho que essas coisas agregam a eles se tornarem mais jogado pra quando eles... mais solto.

J – Essas práticas, quando o aluno não participa fazem falta para ele chegar...

PO4 – Eu acho que é um componente importante, inclusive, por exemplo, que isso tudo é associado com a teoria. As coisas não são só teoria. Tem que ser associado os dois, não tem jeito. Então, e quando a maioria, por exemplo, não consegue acompanhar, por exemplo, algumas coisas de leitura, então, é fogo. Por exemplo, sempre aviso que não (ininteligível)... aqui não tenho receita. Porque tu vai descobrir na aula lá. São vocês que vão descobrir lá no momento, mas pelo menos o geral você tem que saber. Por exemplo, o que é o geral? Eu tenho que saber pelo menos: “Olha eu vou pro Ensino Fundamental pra escola”. Aí eu vou lá nos meus apontamentos, no sexto. “Quais as características básicas da criança? Sociais, desenvolvimento”. Eu falo sempre isso. Quais as características básicas que têm lá naquelas questões lá, pra pelo menos eu ter uma noção pra não ficar falando besteira e nem fazendo coisas muito fora.

J – Então você acha que eles chegam no estágio com uma base conceitual baixa?

PO4 – Não, eu acho que a Universidade... por exemplo, ele já passou por Didática Geral, por Psicologia da Educação... – Alguma coisa sobre isso nas disciplinas básicas, por exemplo, aquelas disciplinas que vão dar um

suporte quando ele vai pro estágio, já deram. As básicas que dão o suporte já deram, se eu não estou enganado, no 5°. Agora, aí até onde tá essa aderência, aí tem que ver, porque essas coisas agora, elas vão ter que ficar retornando né, retornando, retornando, retornando...

PO1 – É uma bola de neve, você vai aprendendo e você vai agregando.

PO2 – Então só pra completar, que você tinha feito a pergunta, qual o aluno ideal que vai pra lá né? Tinha sido essa né?

J – Na verdade assim, como o estagiário deve chegar na escola no mundo real, no mundo real não, no mundo ideal.

PO2 – Então só pegando aquilo que ele falou, já vou passar pro PO3. Eu acho que ele fechou muito bem e abriu minha cabeça. Porque seria, ele tem que ir pra escola com conhecimento teórico básico da população que ele vai trabalhar. Qual seria esse conhecimento teórico básico da população. Como ele colocou: a característica das crianças, os tipos de aula que são: vai pro Estágio 1, vai pro Estágio 1, que é pra trabalhar com Infantil. Aí já passou pela vivência com série, já tem um conhecimento pra poderem saber o que o professor tá fazendo e o que ele vai fazer. Eu acho que seria mais ou menos isso.

PO3 – Eu vou causar confusão aqui agora.

J – Imagina. Toda contribuição é bem-vinda. Fique à vontade.

PO 3 – Quando a gente tá falando de Educação Física, e isso é recente, a gente tá tendo aí uma grande mudança que surgiu com a criação do curso do bacharelado. 2003, 2004 foi criado o bacharelado e aí essa grande confusão da disciplina Educação Física começou a se instalar. A gente pode falar de Educação Física como uma disciplina acadêmica, uma formação profissional, um componente curricular ou um corpo de conhecimento. Estamos nos atendo aqui a falar sobre formação de profissional, ok? Que são nossos alunos que vão passar. Então essa crise de identidade básica-epistemológica é muito grande e aí quando eu venho discutir do estágio, discutir estágio cara, eu passo a discutir a unha do elefante, que o problema é muito maior. Hoje a gente não tem conteúdos pra Educação Física Escolar de roteiro completo, do início ao fim. Como o PO4 falou: “Ah, pelo menos as disciplinas básicas a gente tem pra poder trabalhar na escola”. Mas quem disse que disciplina básica, isso tudo é conteúdo da Educação Física? Eles não querem saber o conteúdo da Educação Física. Disciplina básica estuda disciplina básica. A gente precisa da aplicada. Não adianta saber fisiologia e ir pra dentro da escola porque a fisiologia não estuda o que a Educação Física precisa pra trabalhar no corpo, o profissional precisa trabalhar no dia a dia de serviço, entendeu? Então essa crise acaba deixando o aluno maluco, saindo com uma formação totalmente salada de fruta e aí ele vai trabalhar como um mero executor novamente. Por quê? Porque ele não tem a ciência que constrói...

J – Isso no estágio você, na hora que eu pergunto como ele deveria chegar na escola, pra você o que é que vem à cabeça?

PO3 – O estagiário, ele sai daqui sem ter um conhecimento, que vai ser direcionado pra escola. Ele tem dificuldade de transpor né? Por quê? Por todos esses motivos que eu citei e, por exemplo, a gente sai de uma Universidade, por exemplo eu vou citar a nossa aqui, particularmente né, que a gente tá analisando aqui. Onde a gente tem disciplina de Treinamento Desportivo, Gerontologia, Fotografia, que todas poderiam ser ocupadas por Controle Motor que é ciência básica, mas é voltada para entender como se controla movimento, como se aprende, como se desenvolve movimento. Aí a gente coloca Psicologia do Esporte. Aí a gente vai trabalhar o quê na escola? O esporte da ou o esporte na escola? Conceitos totalmente distintos. O esporte na escola, ele é agregador, o da escola, ele passa a desagregar, ele vai pegar os melhores. E isso (ininteligível) é repetição (ininteligível), porque Rondônia não tem esporte. Rondônia não tem esporte, cara. Tem esporte de massa, tem esporte amador, mas esporte de alto rendimento não tem, e aí reproduzem dentro do esporte escolar o que eles não têm pra fazer fora. A professora (PO1) teve uma equipe de ginástica super interessante aí, ultimamente. Mas agora você dizer que consegue, com as próprias pernas, andar com o esporte fora da escola, não anda. Então essa oportunidade de trabalhar o esporte dentro da escola tem atrapalhado. Por quê? Porque o curso de Educação Física da UNIR, ele prega que não, mas é esportivização do começo ao fim. Se você pegar a matriz curricular da Educação Física do Estado, ele diz que não é, mas é esportivização também. Se você ver lá tudo que se fala de ensinar em Educação Física, o futsal, o vôlei não o meio, mas sim finalidade. E aí o aluno aprende uma coisa aqui, chega lá, teoria e prática e outras coisas que vão influenciar, o aluno acaba saindo perdido, porque aqui, a PO2 falou assim: “Ele tem que caracterizar as idades”, né. Mas vai caracterizar com Psicomotricidade? Existe a

(ininteligível) hoje Psicomotricidade. Também não tá estudando coisas pra Educação Física, compreende? Então, princípio de crescimento, desenvolvimento, aprendizagem motora, controle motor, pedagogia do esporte, são coisas totalmente diferentes, voltada pra licenciatura e que não tem olhos, ou não tem corpo docente que possa atingir, mas agora, pro aluno chegar lá pelo menos com capacidade de desenvolver um bom trabalho dentro da escola, ele tem que saber diferenciar o esporte, bacharelado, licenciatura.

J – PO3, tu acabou respondendo a outra pergunta que eu ia fazer. Com base nisso, quais são os nossos desafios para o estágio na Universidade? Você tá dizendo que é um... trazendo um problema...

PO3 – Criar uma identidade pra Educação Física.

J – Ai eu pergunto quais são os desafios para que esse estagiário consiga agregar... transpor a formação com o campo de atuação profissional que é... o licenciado em Educação Física ele vai atuar onde? Na escola, de forma direta. Mas quais são os desafios de fazer com que esse estágio, que vocês sabem que tem essa... olha, tô pegando aqui um gancho das respostas, estágio, em relação à teoria-prática, um item importante. Então tá, já que o estágio tem essa concepção para vocês supervisores e professores formadores, e nós temos alguns problemas que a gente não consegue levar esse aluno de forma mais ideal possível, porque a gente sabe que não tem aluno ideal, mas a gente pensa que: “Não, pra eu chegar lá eu tenho que ter uma base de conhecimentos”, o aluno tem que ter uma base de conhecimentos. Com base nisso que o PO3 falou, que vocês contribuíram, quais seriam os desafios para o curso implementar no Estágio Curricular Supervisionado da UNIR? E agora eu tô considerando que vocês estão num pontapé inicial, que houve um acolhimento agora, um acolhimento institucional, que tinha reitor, secretário municipal, estagiário, diretor da escola, estavam lá; é uma coisa que tá avançando, uma coisa que não tinha antes, é algo novo. Baseado nisso novo, baseado nisso que o PO3 falou, que vocês já devem ter discutido isso em algum momento, quais são os desafios para o estágio?

PO2 – Mas não é consenso o que o PO3 falou com a nossa opinião geral. Isso é uma opinião dele, que pode ter outras pessoas que compartilhem. Tem que deixar bem claro isso. Eu, por exemplo, não compartilho do mesmo pensamento.

J – Você defende que...

PO2 – Eu não acho, por exemplo, que os nossos alunos, eles não têm uma preparação pra ir pra escola, eu não acho que tenha confusão na cabeça dos nossos alunos com relação a licenciatura e bacharelado, eu não acho que a gente tá esportivizando... como é que você falou?

PO3 – Esportivização.

PO2 – Isso, dar esporte, eu não acredito nisso, tá certo? Eu vejo aqui, muito pelo contrário, eu vejo o professor (PO4) aqui trabalhar com voleibol, ele trabalha voleibol na escola, tá certo?

PO3 – O voleibol é o mesmo.

PO2 – Pois é. A forma de trabalhar. Agora utilizando, porque assim... o que é que eu acredito a função, se for partir pra esse princípio, que eu acho que não tá dentro do seu assunto...

J – Não, não é. Só mais o campo de problematização mesmo.

PO2 – Só pra dizer que tem que ter bem claro qual é o objetivo da Educação Física na escola. Pra mim o objetivo da Educação Física na escola é melhorar, a Educação Física só se sustenta na escola, no meu ponto de vista, pra melhorar a aptidão física dos alunos. “Ah, nossa! Que absurdo!”. É isso que eu acredito. Ah, mas ela não vai trabalhar só aptidão física, ela vai trabalhar aptidão física e todas as outras características. Trabalhar com cidadania, com respeito, mas se você tirar como função da Educação Física melhorar aptidão física, a Educação Física, ela morre. Esse o meu objetivo.

J – Eu vou retomar pra discussão que é o Estágio senão a gente não vai avançar, porque nós vamos entrar na concepção da base de conhecimentos, é uma questão dicotômica mesmo

PO2 – Desculpe, só falar em aptidão física. Quando eu falo em aptidão física eu tô falando voltada pra saúde.

J – Então eu vou retomar a minha pergunta. Vamos abandonar essa questão da concepção que eu tenho de Educação Física, que eu acredito que de uma certa forma vai impactar lá no Estágio, porque os professores aqui... tem um professor do voleibol, um professor de aprendizagem motora, uma professora da expressão

corporal e rítmica, tem a professora da natação e também da área da saúde. Aí eu tenho olhares... “Eu olho a Educação Física desse lugar”, entende? “Eu olho desse lugar. Olho do esporte, olho da questão física, eu olho da aprendizagem motora, eu olho da Educação Física Escolar”. Então com base nisso, nesse olhar, eu queria que a gente olhasse para o Estágio e dizer quais são os desafios do Estágio da UNIR hoje, da forma como tá sendo implementado. A gente viu que já tem um número grande de professores, isso é um ponto positivo, mas... eu vou refazer a pergunta, apaga. Vamos falar o que tem de bom primeiro. O que é que tem de bom hoje? O que tem de positivo nesse estágio. Vamos ver se vocês conseguem olhar pra coisa boa, depois a gente olha os desafios.

PO1 – A receptividade que tá havendo nas escolas. Porque antes muitas escolas, muitos diretores não queriam nem saber de estagiário na escola. Então essa união né, como é que a gentealaria... dos gestores em receber esses estagiários com outro olhar.

J – Então é o ponto positivo. Depois falar dos desafios. PO3, quais são os pontos positivos que você vê na forma como tá hoje?

PO3 – Eu insisto em dizer que a gente tem o como ensinar e o porquê ensinar. Esse é o ponto positivo.

J – No estágio onde a gente consegue avançar nesse ponto, você tá dizendo como positivo?

PO3 – Uhum.

J – PO4

PO4 – Eu sou cético. O ponto positivo principal que eu vejo é: existe o estágio. Nós colocamos os alunos lá na rede, tá certo? Porque, como você diz, depois eu vou falar os problemas, mas assim... Nós temos as disciplinas, nós temos como os professores trabalham a disciplina. Por exemplo... não vou voltar... por exemplo quando o PO3 falou esporte e eu falo pro pessoal bem assim: “Olha, qualquer esporte que vocês estão dando aqui, voleibol, olha, esqueçam essa palavra. Isso aqui são movimentos pra melhorar a (ininteligível), pra melhorar a aprendizagem, o repertório motor dos alunos. Isso aqui é uma aula de Educação Física. Eu posso utilizar alguns movimentos que são pressupostos, que são pressupostos pra realizar qualquer outro, do basquete, do vôlei, do handebol, e por aí vai”. É tanto que, quando eu faço isso, quando nós fazemos isso, melhorando o repertório motor da criança, do jovem. Pode ver que ele aumenta as possibilidades dele jogar qualquer esporte com facilidade. Então um ano, essa questão da aula de Educação Física, essa questão dos esportes. Então, nós conseguimos colocar, nós conseguimos passar algumas coisas. Agora tem coisas que estão por trás disso que fogem da gente, pelo menos aqui, que fogem da gente. Isso vai estar nos aspectos negativos.

J – É, eu queria que a gente pensasse na forma como tá colocado o que tem de bom.

PO4 – Essa questão da busca, de uma diminuição da distância. Por exemplo: Entre Universidade e Escola, É, exatamente. É um ponto positivo, as tentativas de aproximação é um ponto positivo.

J – E que agora nesse momento parece que aconteceu essa...

PO4 – Isso. Exato.

J – E da prática? Quais são os pontos positivos da prática? Vamos agora que a gente tem o ponto positivo a institucionalização do Estágio, agora nós vamos pensar na prática, PO2 no seu ponto de vista, o que você enxerga de bom nessa prática?

PO2 – Na prática? Eu acho importante, o que eu consigo ver de bom, de positivo, é ter um supervisor pra cada um, esse aluno poder contar com o professor pra organizar e planejar suas aulas, eu acho que isso é importante pra ter um feedback. Porque ele dá lá a aula dele, pode voltar com o professor supervisor pra saber se deu bem, o que ele precisa melhorar. Eu acho que isso é um dos principais pontos positivos da prática.

J – Como você chamaria essa ação sua na escola?

PO2 – Não é feedback?

J – Por exemplo, assim. Você tá lá pra dar um feedback, pra estar lá com esse aluno. O que é estar lá com o aluno pra vocês? Que conceitos está por detrás disso que a gente pode pensar? Eu sou supervisor, agora é positivo ter supervisores com seis alunos, que a gente consegue dar um acompanhamento pelo menos em uma das fases, que antes era bem complicado, um professor pra 30, 40 alunos era bem complicado. Hoje a gente tem

um corpo de professores, então isso é positivo, também isso que você colocou. Ai eu pergunto... brotou daí uma inquietação. O que é esse trabalho que você faz? O PO3 falou que é uma fiscalização, que é uma supervisão?

PO2 – Um acompanhamento.

J – Ponto. Era isso que eu queria pensar. PO3 e pra você, o que tem de positivo?

PO3 – Então, na parte prática de fiscalizar o aluno, é isso?

J – Não, eu quero saber nas práticas ocorridas lá na supervisão. O que tem de positivo para a formação do aluno?

PO3 – Que ele vai estar realizando in loco tudo o que ele teve aqui de teoria, pra poder ver se algumas coisas dão certo, se outras não dão certo. Tem a questão de, por exemplo, eu sair daqui da Universidade com todo o material pra trabalhar numa aula de Pedagogia do Esporte e chegar lá não ter bola, não ter nada. Então esse choque de realidade contribui muito. Porque eu mesmo...

J – Sendo positivo no ponto de vista?

PO3 – É positivo pro aluno ir buscar, no meio que ele tem, no nicho dele lá, alguma coisa pra poder sair e tentar trabalhar, mas não é positivo a gente dar uma oportunidade de trabalhar uma aula totalmente equipada, com monte de equipamento, tudo, e na hora o aluno não conseguir realizar porque não vai ter na profissão dele mesmo. Mas fica muito difícil a gente discutir o que é positivo porque essa crise que eu falo, de identidade, de base epistemológica, não ajuda a construir. Porque a gente fala assim: “Ah, a gente explica o voleibol”. Então eu tô explicando esporte. Eu acho que a única coisa que legitima a Educação Física dentro da escola é ensinar movimento.

PO2 – Qual que é o objetivo? Por que o objetivo?

PO3 – Desenvolver a saúde pra vida inteira.

PO2 – Quando ele tá trabalhando o voleibol ele não tá trabalhando o movimento? Ele não tá desenvolvendo saúde pra todo tempo?

PO3 – Mas quando a gente tá ensinando movimento nas séries iniciais não tá sendo voleibol, tá ensinando (ininteligível) básica, tá ensinando coordenação motora, entendeu? Então, o que é que a gente tem que estudar mais? Estudar pesquisas que nos dê... a gente... ensina pra mim o que que é ensinar, como se aprende o movimento? Como é que se ensina movimento? É botar a pessoa pra repetir? Por isso que eu falo, a Educação Física como formação profissional, ela não pode ser... sem ter... sem ser academicamente reconhecida. O que é que vai legitimar a Educação Física dentro da Universidade? É o conhecimento que a gente tem, o corpo de conhecimento. Só que se a gente fica falando assim: “Ah, ensinar o voleibol”. E como é que ensina? Como é a pessoa aprende voleibol? Quais são os movimentos? Como é que eu controlo? Como eu armazeno o movimento no nosso córtex central? Tem várias teorias do sistema dinâmico tem, né, onde o centro de controle no córtex. Tem um monte de teorias.

J – Sem falar na questão prática mesmo, transpor esse código conceitual pra aplicação prática. Não só o movimento pelo movimento, mas o movimento significado, movimento conceitual.

PO3 – Isso! Eu posso dar um exemplo bem simples do que eu tô querendo falar. Quando o cara entra na matemática pra fazer a disciplina da matemática na escola, ele tem duas a três aulas de matemática. Se ele estudar matemática só na escola ele passa no vestibular no final do ano? Não. Ele vai estudar matemática onde? Vai estudar matemática em casa. Correto? Onde eu quero chegar com isso? Educação Física, se ele fizer duas vezes na semana, ele vai melhorar a aptidão física dele? Jamais. Por isso que a gente perdeu três vezes já Educação Física na escola. Porque 30% da população mundial que pratica atividade física, isso uma revisão que foi feita agora nos Estados Unidos, não tem aptidão física pra poder dizer que é apto fisicamente.

J – Olha, eu acho que suscitou aqui uma discussão esporádica de conhecimento e amarrar essas questões, de repente sentar e abrir um grupo de trabalho pra... não que um esteja mais certo que o outro, mas eu acho que podia se pensar...

PO3 – Não, mas ninguém tá discutindo certo e errado...

J – Não, tô falando que esse é o ponto de partida, esse é o ponto de partida... de olhar pra frente e dizer assim olha: “Temos um corpo de conhecimento, temos que discutir essa formação a partir dessas áreas, que vão juntar esse corpo de conhecimentos. Eu tenho várias áreas que agregam valor pra formar um profissional. Tem que estar muito claro o perfil desse profissional que eu quero jogar no grupo de trabalho. Eu acho que essa discussão, ela precisa vir à tona, eu tenho perseguido isso PO2. Não só nessa discussão que brotou do estágio, a gente fugiu do estágio agora, vamos voltar, mas eu acho que é o momento da gente, enquanto academia, abrindo espaço...

PO2 – Com relação a legitimar a Educação Física, porque a gente já falou muito sobre a crise da Educação Física, isso já é uma coisa, no meu ponto de vista, passado. Não temos mais a crítica (...) crise da Educação Física. Eu fui agora pra um congresso no Ceará, lá em Portugal onde ouvi falando o seguinte: a Educação Física, ela só vai se legitimizar, legitimar, tenho problema de dicção, a partir do momento que ficar bem claro qual é o objetivo da Educação Física? É levar saúde pra escola, gente, é saúde. Porque trabalhar os benefícios da Educação Física a mídia tá mostrando aí o tempo inteiro. É legal, você não vai separar, você vai trabalhar tudo junto. Há o movimento, é super legal trabalhar o movimento mas, quero dizer o seguinte, qual é o objetivo básico? É exatamente fazer isso, é fazer com que a criança se movimente. Ele falou assim: “A aptidão física é treino duas vezes por semana não melhora”. Os estudos mostram que crianças que fazem Educação Física duas vezes por semana com crianças que fazem só uma vez por semana e que não faz, tem aptidão física melhor. Os estudos mostram, e são vários, eu posso mostrar, que é o seguinte, eles dizem assim, que você fazer Educação Física na escola, praticar, fazer a prática, não a teórica, que é o que a gente vinha falando, o que é que acontece? Teoria sai, o que você tem que fazer é a prática pra você criar o hábito da atividade física, pra quando você sair da escola, você já continuar fazendo atividade física. Eu não vou entrar nessa discussão, mas é...

J – Só pra pegar o caminho que o PO3 estava falando, que eu anotei aqui, pra gente poder pensar. Quando eu pergunto da potencialidade, você diz pra mim que é potencial oportunizar o aluno vivenciar a transposição do conhecimento na escola ou é importante que ele vivencie os problemas na escola, realidade escolar. Então o estágio, ele possibilita isso. Então tu vê isso como um ponto positivo. Só pra retomar. E agora, eu acho que... desafios. Eu vou começar pela PO1. Qual é o maior desafio para o estágio da UNIR hoje, na Educação Física?

PO1 – Desafios? É o aluno estar consciente do que ele tem que fazer quando chega na escola.

J – Isso é um desafio?

PO1 – Eu acho.

J – PO4, você tem mais desafios? Vamos pensando, vamos dialogando. Quem mais? Alguém poderia... PO4, qual o maior desafio que o estágio tem hoje? Olha, a gente pode pensar no estágio em três dimensões: do ponto de vista organizacional, do ponto de vista didático-pedagógico e do ponto de vista do trabalho docente. Porque a gente sabe que é a iniciação à docência, que o estágio, ele propõe esse processo. Isso tá claro, tanto é que vocês falaram um pouco sobre isso na primeira pergunta. Então olhando pra isso, qual é o desafio que nós temos hoje no estágio da UNIR?

PO2 – Eu acho que a gente tem como questão organizacional de se unir mais. Eu acho que, apesar de estar melhorando muito, como você falou, me chama muita atenção, porque no ano passado eu achei uma coisa muito interessante, quando o professor Bernardino, como coordenador geral, ele chamou todo mundo, apresentou a Silvia na sala de aula, apresentou os supervisores, falou qual era a função...

J – Aqui na Universidade?

PO2 – Aqui na Universidade. Qual era a função de cada um, de trabalhar a relação, a correlação tanto de coordenação, como supervisão, como aluno. Quando tá em sala de aula eu acho que supervisores também deveriam estar participando junto com a coordenação.

J – Então o seu desafio é manter essa coletividade?

PO2 – Manter essa coletividade. Porque senão eu acho que fica fragmentado. Aí a coisa fragmentada fica difícil, porque aí fica duas linguagens: linguagem do supervisor, linguagem do coordenador e linguagem do professor na sala, entendeu? Eu acho que não tem que ter essa diferença, eu acho que tem que estar trabalhando todo mundo junto. Estamos caminhando pra isso, não tenha dúvida, mas ainda é um grande desafio.

J – Vamos lá PO4, novos desafios, ou vários. Dei três dimensões pra gente trabalhar.

PO4 – Eu acho que o desafio não depende só da UNIR. Então veja bem, eu tenho aqui, você organiza aqui, mas eu tenho a escola. Eu tenho um professor desestimulado, eu tenho um professor que infelizmente, na prática...

PO1 – Ele tinha que se aposentar.

PO4 – Vou te falar, nem isso, no (ininteligível) tá com dez anos, ele falou assim: “PO4, eu não aguento mais grito de criança, eu não aguento mais a escola”, tu imagina. Aí esse, que inclusive tá na relação. Então veja bem, não depende... a gente pode fazer o que for aqui dentro...

J – Mas qual é o desafio PO4? Tem Universidade, tem escola, tem professor.

PO4 – Eu acho que um dos desafios principal, que se nós tivéssemos um professor com a gestão lá na escola, que funcionasse, esse estagiário, o experimento dele lá seria mais efetivo, seria mais forte. Porque na realidade o estagiário, ele sai pra olhar basicamente o que, além dos experimentos dele, mas ele quer olhar como é o professor lá na escola também, tá certo? E se ele chega lá, como eu estive agora, professor na reunião fala: “Não, tô com dez anos, não aguento mais meus alunos, não sei mais nem o que fazer”, falando na frente de vários estagiários, quer dizer, não tem essa...

PO2 – A intenção seria motivar o professor na escola, seria isso?

PO4 – Pode ser, por isso que eu tô te falando. Mas como é que nós vamos fazer isso, porque não é função nossa, é uma questão muito mais macroeconômico, é quando você olha pra dentro da SEDUC, coloca 32 horas, isso é humanamente impossível. Não é nem humanamente, você trabalhar bem 32 horas de carga horária e com um salário, na maioria as pessoas terem dois contratos, que é pra sobreviver. Então assim...

J – Eu tô tentando encontrar o desafio que articula a tua fala. Tu apontou várias questões estruturais, do ponto de vista...

PO4 – Eu acho que, a partir... eu sei que já houve outras reuniões, mas a partir do momento que haja... uma valorização da Educação Física Escolar por todos: pela direção, pela supervisão, ou não, essa coisa por exemplo, como nós perdemos duas aulas, três aulas de Educação Física, hoje nós temos no Ensino Médio, quer dizer, é muito complicado. Pode ser o Papa aqui, não tem jeito. Se não houver isso, fica muito complicado.

J – Quais são os desafios PO3? Vamos lá.

PO3 – Cara, meu desafio eu acho que só na parte... vou pegar o X da questão que resolve todos os outros, que é na parte da formação profissional, que temos que construir esse conhecimento pra poder trabalhar dentro da escola.

J – Então o grande desafio é pensar nessa formação profissional e a base de conhecimentos da Educação Física Escolar.

PO3 – Construir conhecimentos pra poder ter o que ensinar dentro da escola.

J – Você acha que essa transposição não está ocorrendo no estágio, é um desafio fazer essa transposição daquilo que se ensina aqui e aquilo que se aplica na escola? Eu tô querendo... porque isso ainda é muito pouco, não é suficiente.

PO3 – A gente ainda tá em cima muito das ciências básicas, tá achando que elas vão resolver nosso problema e não vão.

J – Alguém mais gostaria de complementar os desafios?

PO2 – Eu ia só colocar... você colocou que a gente não vê muito o que é colocado aqui da faculdade com os alunos, não conseguem trabalhar na escola, é isso? Porque ainda falta conhecimento pros alunos, por que a gente tá muito com a ciência básica?

PO3 – Isso.

PO2 – Agora veja bem, eu tô com PIBID e tenho todas as fotografias. Eu acho bem interessante. Os alunos estão trabalhando tudo que a professora que trabalhou com eles com a parte de ginástica, achei isso maravilhoso, entendeu? Aí pensei, sem material, com material, com a própria professora confeccionando material. Eu acho que, o que eu consegui perceber tanto no PIBID, porque o PIBID eu tenho 24 alunos, eu tenho duas escolas, mas

eu vejo mais as aulas do que lá do PIBID, e eu tenho visto excelentes aulas. Tenho tido aulas bem ruins, que inclusive o que acontece quando eu fui pro PIBID com (ininteligível) para o estágio. O professor não tá dando conta de ter o que o PO4 falou, de motivar os alunos, principalmente o PIBID que é do 1º ao 5º, não tá motivando, então eu peço pra trocar a escola, e foi o que eu fiz. E o que eu tenho visto nas três escolas que eu estou trabalhando são professores motivados, professores trabalhando conteúdos que é dado dentro da UNIR, o que me deixou muito feliz com relação a isso. E não vi, com isso, porque eu não tô lá, não sou eu que oriento, mas eu tenho fotos, porque os meninos mandam, cada aula deles eles têm o diário de campo e eles mandam as fotos pra mim e escrevem o que tá sendo passado na escola. Isso me deixou muito feliz de ver que as crianças estão trabalhando movimento.

J – Me deu uma outra pergunta, me gerou outra pergunta. Vocês acham que os alunos que fazem PIBID chegam mais preparados no Estágio?

PO1 – Sim.

PO2 – Sem dúvida, sem dúvida. Porque eles vivenciam...

J – Vocês percebem isso na prática de vocês?

PO1 – Eu não tenho essa...

PO3 – O que seria o preparo?

J – Eu digo assim preparado no sentido de assim: Ah esse aluno tem mais desenvoltura, tem mais domínio de sala, o trabalho docente você vê que ele já domina o plano de aula, ele já consegue se comunicar melhor com os alunos, com o professor, com a escola...

PO3 – A questão postural?

J – Só uma pergunta. Não, tô falando assim, se você como supervisor percebe a diferença entre o aluno que fez PIBID e o aluno que não fez, lá no estágio.

PO3 – Isso é lá na frente então.

J – Não teve essa... é que o PIBID é novo né.

PO2 – Inclusive se você quisesse conversar depois, eu acho que seria interessante você conversar com os meninos do PIBID sem a minha presença porque eles comentaram assim comigo até ontem, o povo que tava na sala falou assim: “Professora, eu tenho pena dos alunos do PIBID, eu tenho pena dos alunos que estão indo agora pra escola com o Célio Borges, que não participaram do PIBID. Porque quando chega lá o Célio pede pra que eles participem de uma aula e eles vão completamente preparados porque uma das coisas que eles sempre fazem...”

J – Mas a ideia é que eles se preparem né.

PO2 – Exatamente. O que acontece no PIBID? Não tô criticando a aula do professor de forma nenhuma. Eu tô dizendo assim, porque você fez a pergunta se eles tinham mais preparação. Eu tô dizendo por que eles têm mais preparação? Porque a professora da escola, o que ela faz? A primeira coisa que eles têm que ter quando chegam na escola? Eles têm que ver o projeto político pedagógico da escola. No projeto político pedagógico eles têm que ver o plano de curso da professora. Em cima do plano de curso da professora, eles têm que ver o plano de aula e a professora explica pra eles qual é o conteúdo que tá trabalhando semestralmente. E eles passam tudo isso no relatório deles.

J – Vocês não tiveram ainda alunos que vieram do PIBID e foram pro estágio né, fica difícil falar. Então esquece a minha pergunta. Esquece, porque eu achei... é porque o PIBID é bem mais antigo em outras realidades, a gente já consegue ver essa diferença. Gente, eu tô aqui pra uma outra pergunta. Os desafios foram anotados, eu acho que é importante. Eu queria que vocês falassem um pouquinho como é que é o diálogo de vocês, supervisores da Universidade, com os supervisores das escolas, do ponto de vista geral e pedagógico. Como é que é esse diálogo? PO4 começou a falar e essa pergunta brotou de ti, PO4, começa.

PO4 – Infelizmente, ou felizmente, sei lá, Porto Velho, por ser uma cidade pequena e a maioria dos professores que estão ali, passaram por aqui e a gente conhece, são nossos colegas. E é muito ruim quando eu vejo, na

maioria das vezes que eu fui, que não tem aula de Educação Física. Que o professor não faz absolutamente nada. Então por isso que às vezes eu falo: “Você não vai brigar”. A PO2 ainda teve a oportunidade, vamos supor, no caso do PIBID de trocar de escola quando a coisa não tava funcionando. Mas às vezes até pra trocar de escola é uma mão de obra que o tempo não deixa, até pra achar outra. Mas na maioria das vezes, nesses 15 anos que eu falei que tenho trabalhado, muitos não têm por ser a questão, que eu falo sempre pros alunos: “Pergunte pro professor qual o objetivo dele, da aula hoje. Qual objetivo. Anota, eu quero anotado”. Que não tem. E aí, quando a gente conversa, na Residência, eu já tento conversar e aí vem desculpas. Eu fiquei impressionado um dia desses, que eu fui assistir uma aula da manhã, é impressionante como o professor tentou aliviar comigo, falou: “PO4, não tá dando pra fazer aquilo não”. Ele tava lá na quadra, mas ele vinha até mim e falou: “PO4...”. Ele veio umas quatro vezes pra dizer que ele não conseguia fazer. “Tu sabe que a gente não consegue fazer o plano”. Cara, eu fiquei assim... eu fui lá pra observar.

J – PO4 na sua supervisão do estágio ocorre também?

PO4 – Sim, no estágio também. No estágio. Então assim, nossa, é uma coisa...

J – Como é que é esse... eu tô ansioso pra perguntar pros colegas, pros outros falarem também. Vocês podem contribuir?

PO2 – Olha, essa questão da relação do professor com o professor né...

J – Supervisor.

PO4 – Na verdade com o professor supervisor, as escolas que eu fui, tudo foram nossos alunos né, então tem essa coisa também. Agora uma coisa eu vou te falar, eu fui professora do Estado por 25 anos e não é fácil. Daí entra o que ele falou. É muito diferente um professor de matemática, que ele vai lá na frente, passa aquele exercíciuzinho dele lá, depois ele senta e ele descansa um pouco. Eu fui professora e eu me considerava uma professora motivada, mas tem hora que você realmente não aguenta, porque é uma aula atrás da outra. É humanamente impossível você estar motivado do mesmo jeito pra todas as outras aulas. Aí eu achei legal essa coisa que ele falou, assim: o que a gente poderia fazer...

J – Como é que é esse diálogo, né?

PO2 – É, como é esse diálogo, como é que seria esse diálogo? Meu diálogo com eles tem sido um diálogo amigável, tá certo. A gente procura fazer o que? O que o PO4 falou, quando a gente vai falar, eu acho que de uma certa forma motiva eles, porque a preocupação deles, até na fala do PO4, a preocupação dele de ir lá pro PO4, mostrar: “Olha, a tua disciplina não foi em vão, eu aprendi, mas é porque aqui não tá dando pra fazer”, eu senti muito ouvindo isso aí. O meu contato com os meninos era assim, eu vou, eu sempre digo pra ela quando eu chego: “Olha, a gente não veio aqui pra fazer crítica a você, tem que ficar bem claro. Nós viemos aqui pra observar e contribuir com a tua aula. Então o que os meninos puderem contribuir, a gente vai contribuir, e vamos observar e ver o que é que você tá fazendo”. Eu peguei no semestre passado, uma das escolas que eu te falei, foram meninas recém-formadas. Então elas estavam muito motivadas, que foi lá no Auxiliadora, Auxiliadora não, no Adventista...

J – Escola particular.

PO2 – Tem dois anos de formada. Foi na (...) Pequeno Céu não. Eu esqueci o nome da coisa, então eu ano passado foram tudo alunos recém-formados, então ainda não estão cansados com o tempo, que eu já estava cansada, tá gente. Então assim, eu comecei no Estado muito motivada e no final a gente vai se desmotivando, essa que é a grande verdade que você colocou mesmo PO4, não é fácil.

J – Como é que é esse diálogo na escola? É bom, você é recebida bem? Eles são receptivos? Eles são abertos?

PO1 – Eu sou bem recebida. São, são abertos. Também eu sempre estou em escola particular. Então a cobrança é diferente da pública. Apesar de que em algumas das escolas particulares só tem o projeto pedagógico, mas não tem o programa do professor. Então ele faz uma aula e aquela aula só muda a intensidade, de diferente pra cada uma turma. Segunda, sete a oito, nove... só vai mudando a dificuldade. Então a gente pede o planejamento, não tem. Então aí o aluno tem que ir na onda daquele professor né. Não, ele tá fazendo isso, aí na outra semana eu vou fazer com uma maior dificuldade.

J – Mas isso não atrapalha a formação dele? Eu penso, né.

PO1 – Atrapalha, atrapalha.

J – PO3, vamos lá.

PO3 – Bicho, eu sou crítico. Primeiro de tudo que eu não chego lá olhando eles como ex-alunos, porque aconteceu isso comigo na UNRI, quando eu fui aprovado em concurso e me olhavam como ex-aluno, entendeu? Então eu sinto isso muito ruim porque eu fui aprovado em concurso. Então eu tenho que chegar lá e tenho que olhar ele como um colega de profissão que tá ali pra exercer seu pleno trabalho e dar conta do serviço, tá. Então já não entra com característica de fiscalização, eu chego lá pra conversar e falar assim: “O que tá acontecendo? O que a gente pode ajudar? Tá precisando da minha ajuda em alguma coisa?”. Aí tem um grande problema, eu vou avaliar o que dele? O que é conteúdo no Tiradentes, na 4ª série, que deveria ser no Classe A, a mesma coisa? Por exemplo, o aluno que está lá no Tiradentes, ele transfere pro Classe A na 4ª série, será que ele vai estar vendo a mesma coisa que está se vendo aqui no Tiradentes? Então não tem sequência de conteúdo. Então não tem como eu avaliar se o professor tá fazendo. Ele tá fazendo o que ele acredita que vai ser melhor pra população dele. E também se eu não confiar nesse professor que tá fazendo corpo frente a frente com os alunos, a gente entra numa questão financeira muito grande, porque eu por exemplo, eu tô responsável por cinco escolas. Eu não vou gastar gasolina pra ir em cinco escolas, pra ver se tá sendo feito o trabalho entendeu? Então é muito difícil...

J – A ideia é olhar pro estagiário né?

PO3 – É. Aí eu vou estar também fazendo o trabalho do estagiário, que é pra fiscalizar se ele vai chegar no horário, se ele tá fazendo...

J – Vocês enxergam o professor da escola como um formador de professores? Vocês acham que eles estão preparados pra serem formadores?

PO3 – Desde que haja uma reunião como foi feita... eu não participei da reunião porque eu não estava...

J – Os supervisores não estavam, só o diretor.

PO3 – Não estavam? Então eu acho que é furada, cara, porque eles fazem parte do processo e não vão estar lá envolvidos?

PO2 – Foi o que eu te falei né. Tá faltando mais entrosação de todos.

J – Então isso é um desafio?

PO2 – É um desafio.

J – Vamos voltar então. Que desafio seria esse?

PO3 – Fazer todo mundo falar a mesma língua. Como a PO2 falou, todo mundo sentar lá, criar metas, planos e depois partir pra desenvolver.

J – Pensar na formação.

PO3 – Com certeza. De uma forma geral.

J – Então vocês acham que os professores das escolas estão conscientes e estão preparados para serem formadores de professores? Por quê?

PO1 – Não

PO3 – Não.

PO2 – Só se fizesse isso que o PO3 falou.

J – Por que eles não estão preparados?

PO3 – Primeiro de tudo que pra ser formador de professor o cara tem que prestar um concurso de magistério superior, isso que habilita ele a formar professores.

PO1 – Não, para o atendimento...

J – A pergunta não é nesse ponto PO3, porque assim, se fosse pra ele entrar na Universidade ou no campo do trabalho tudo bem, ele tinha que passar no concurso. Mas se eu boto meus estagiários lá na escola...

PO3 – Ele só vai contribuir, não vai formar.

J – Ele vai contribuir, mas essa contribuição não ajuda na formação do professor?

PO2 – Ajuda, mas eu até concordo com o PO3...

J – Vocês acham que ele não é formador?

PO2 – Ele não é formador de professores. Não acho que ele seja.

J – Por que ele não é formador de professores PO2?

PO2 – Na verdade é o que ele falou. Pra ser formador de professor, pra formar, existem disciplinas específicas pra isso. Não é o caso deles. No caso deles...

PO3 – Eles vão contribuir com uma parcela pra formação...

PO2 – Com uma parcela...

PO3 – Porque a formação é total. Desde que ele ingressou aqui ele vai ter as caracterizações de profissão, vai ter as disciplinas do eixo pedagógico, biológico, pá, pá, pá. Aí depois que ele tem um certo hall de conhecimentos ele vai pra dentro do estágio dele e aquele professor pela experiência dele, que não é experiência de formação, mas sim de profissional, ele vai contribuir...

J – Eu acho que eu não fui bem entendido, ou então eu não tô entendendo a resposta. Vamos lá, deixa eu refazer.

PO3 – Vamos se acertar então.

J – Olha só, eu perguntei qual é o diálogo com o professor supervisor da escola. A gente falou do diálogo. Aí eu perguntei: esse professor supervisor da escola, vocês compreendem ele como formador de professores também, uma vez que ele recebe estagiários? O professor da escola, ele é considerado um formador de professores, uma vez que ele recebe alunos para supervisionar?

PO1 – Eu acho que deveria. Eu acho que deveria.

PO3 – Eu acho que sim. Não tem como dizer que não.

PO2 – Eu diria que isso é uma contribuição.

PO1 – Ele deveria mostrar com a postura dele nas aulas, como é que ele trabalha, como é que ele planeja...

PO3 – Eu entendi. Eu entendi aonde você quer chegar, eu entendi.

PO2 – Mas ele precisaria passar por isso, como ele falou, por alguma coisa entendeu? Eu acho que, pra que ele tivesse preparado pra ser formador de professor, teria que passar pelo que o PO3 falou no começo: teria que ter uma reunião, teria que conversar, que a postura dele é uma coisa. Porque quando a gente tá na escola, a gente acaba esquecendo de como é que você forma... Não sei, é muito complicada essa tua pergunta, é complexa.

J – Eu acho que eu preciso refazer. Preciso PO4, refazer a pergunta?

PO4 – Não.

PO3 – Trocando em miúdos, trocando em miúdos. Todo mundo treina e o cara aparece só pro jogo. O que é que é o treino? É combinar as regras, é saber o que é pra ser feito no estágio e o cara aparece lá do nada, só pra olhar, e não sabe nem o que tá acontecendo no processo.

PO2 – Como assim só olhar? Eu não entendi.

PO3 – Por exemplo...

PO1 – Na formação da equipe.

PO3 – Quando você fala assim: “A equipe foi formada”. Ai tem aquela reunião de professores e diretores. Ai o professor que faz parte direto do processo ele tá só assim, não tá nem participando. Ai de repente ele aparece como um cara lá. No treino ele não participou.

J – Eu vou voltar a pergunta porque estamos avançando a discussão. A pergunta é: Esse professor supervisor das escolas, que hoje recebe nossos estagiários da UNIR, eles estão preparados para serem formador desses professores, sim ou não?

PO2 – Não.

PO1 – Não.

J – Por quê?

PO2 – Pelas duas coisas. Uma pelo que o PO4 já falou, que foi porque ele não tá motivado, não tá preparado, ele acaba, ao invés de formar, porque deixa o aluno fazer sozinho, é até pior, e pelo que o PO3 colocou, que o PO3 colocou muito bem. Pra que ele fosse um formador, ele tinha que passar por todo o processo. Eu entendi agora, não é passar no concurso, mas a equipe de coordenação teria que fazer reunião com os professores supervisores e os professores da escola.

J – Talvez o PO4 tenha que olhar como supervisor de estágio, não como coordenador de Residência.

PO4 – Não, eu não discuto, tranquilo. Veja bem, eu vejo o professor da escola... eu acho que a pergunta deveria ser, não ele formador...

PO1 – Ele contribui.

PO4 – Ele tem uma participação importante na formação?

PO2 – Ai sim.

PO3 – Ele não deveria, mas é. A fala mudou. Ele não deveria, mas é. É o formador.

PO4 – Ai veja bem, o professor da escola, ele já passou pela formação...

PO1 – Ele seria, mas não acontece.

PO4 – O ideal, que dizer, o ideal, o próximo do ideal, é que ele consiga lembrar de algumas coisas da formação e auxiliar aquele aluno a mexer mais com os conhecimentos dele, e aprimorar os conhecimentos dele. Eu acho que comportamento do professor da escola, se ele é um professor atualizado, se ele começa a perguntar: “Olha, o que é que vocês estão vendo lá?”. Então, se ele trocar ideia com o aluno, ele está fazendo com que...

PO2 – Mas está preparado? Foi a pergunta dele.

J – A ideia é assim. Eles estão preparados para receber os estagiários e atuarem como formador de professores?

PO1, PO2 e PO3 – Não.

PO1 – A maioria: “Não, faz aí o jeito que você quiser”.

PO4 – Então vamos ser diretos.

PO2 – Se você dissesse assim: “Ele é formador?”. Ele é formador. “Ele está preparado?”. Ele não está preparado.

PO3 – Tem que tomar cuidado com as palavras, por isso que deu esse...

PO2 – Eu entenderia assim: Ele é formador? É. Ele está preparado? Não.

PO3 – Pronto.

J – A pergunta é: Ele está preparado para receber o estagiário e atuar como formador?

PO2 – Não.

J – Ele tá lá, né...

PO3 – Mas ele faz.

J – PO4, eu digitei aqui na hora que você falou a tua fala. Mas eu queria tematizar mesmo até que brotasse. É difícil numa pergunta em grupo fazer perguntas diretas.

PO2 – Mas você faz a gente pensar.

J – Eu quero então tematizar porque a ideia também não é só perguntar e ter as respostas, é refletir sobre o que a gente tá falando. PO4 você quer falar mais? Gente, tem uma outra questão que eu queria perguntar. Vocês me disseram que vocês vão lá pelo menos uma vez em cada fase, que vocês ajudam nos relatórios, nos feedbacks. Existe nesse processo de supervisão, momento de reflexão sobre a vivência, experiência no estágio em cada etapa e ciclo da educação básica?

PO2 – Em cada etapa não.

J – Por exemplo, Estágio 1. É uma etapa, um ciclo.

PO2 – Desculpa, sim, sim. Eu pensei que era cada um (ininteligível).

J – Estágio 2, Estágio 3. A pergunta é: Há momentos de reflexão sobre essas vivências, sobre essas experiências no Estágio Curricular Supervisionado?

PO2 – Sim, apresentação do seminário final. Eles apresentam o seminário, aí eles discutem como é que foi a apresentação deles, o que precisa melhorar...

PO1 – O que eles atuaram.

PO2 – O que eles atuaram, sim. De cada um, sim.

J – Há um tipo de dispositivo...

PO4 – Então, os relatórios finais, a apresentação e também as reuniões periódicas que às vezes você pode ter com seus alunos. Até com o próprio professor mesmo lá no momento do estágio, eu acho que isso faz com que essa coisa...

PO2 – Mas a pergunta é se tá acontecendo isso. Não foi isso que você perguntou?

J – É, se há momento?

PO2 – Ele perguntou se está acontecendo, se há momento. Eu tô dizendo que aqui não há momento. Pelo menos assim, o que eu tenho vivido, o único momento que a gente faz é exatamente no final. É obrigação, tá lá no nosso cronograma, nossa programação. No final tem a apresentação do seminário, após a apresentação do seminário conversa-se sobre aquele período Estágio 1, o que foi, o que é que não foi, o que precisa melhorar. Pelo menos é isso que tá pra nós, não é PO3?

PO4 – Mas veja bem, isso é uma finalização.

J – É um dos momentos.

PO4 – Exato. Mas esse processo...

PO2 – Seria legal. Eu entendi.

PO4 – Por exemplo, quando vai as visitas, quando eu vou, termina, eu falo: “Vamos conversar aqui durante uns 20 minutos, 15 minutos”. E aí, porque como eu já vi eles dando aula, então eu traço alguma coisa dessa forma, daquelas fases. Por isso que eu sempre falo bem assim: “Olha, verifica, vamos lá ver”...

PO2 – Isso é o feedback que ele falou, que é na parte de observação, que era o que eu tinha confundido também quando você perguntou, por isso que eu perguntei.

J – Porque assim, uma coisa é o feedback, gente. Outra coisa é o momento de refletir sobre o que faz. Porque uma coisa é eu chegar aqui: “PO2, dá um feedback”.

PO2 – Não, mas refletir o que eu digo assim. Você me esclareceu por que eu estava pensando que você estava falando refletir no final da observação, por isso eu disse não. No final da primeira parte, observação...

J – A reflexão mesmo vai ser lá no final.

PO2 – Pra nós não, pra UNIR. Foi isso que ficou programado. A reflexão é no final de todo o processo onde cada um apresenta a sua experiência, discute-se o todo e reflete, aí faz uma reflexão sobre aquela coisa do ensino.

PO1 – As ocorrências.

PO2 – As ocorrências.

J – É isso também pra você PO1? Pra você PO3 também é isso? É assim? (eles fazem sim com a cabeça). PO4 falou que ele acrescenta no momento do feedback, ele tenta refletir. Eu queria perguntar pra vocês se existe algum tipo, algum dispositivo, algum formulário, algo que esteja institucionalizado no estágio pra ele refletir sobre as práticas. Existe?

PO2 – Cadê? Não tem não? Pra mim é o relatório. O relatório não tem não?

J – Não. Eu tô falando se existe um documento, se existe algo que ele esteja o tempo todo, se nortear.

PO1 – O aluno?

J – O aluno, o estagiário.

PO2 – Não, isso que eu perguntei. Eu não sei, porque no relatório, como é que tá o relatório, se ela faz essas indicações pra reflexão. Teria que ver isso né, você tá com os documentos aí.

J – Eu perguntei isso porque vocês estão supervisionando e o lugar que eu falo, eu falo do processo de reflexão. Eu tenho trabalhado com análises práticas.

PO2 – Você fala de reflexão do supervisor com o aluno e não da reflexão do todo né?

J – Do supervisor fomentar a reflexão do estagiário, ou o professor da universidade. Mas pelo que eu já olhei na universidade, pelo que eu já olhei, pelo que eu vi, é muito preparar pra ir pro campo, é o papel da Silvia, do Bernardino e o papel de vocês é olhar como é que isso funciona.

PO2 – E o retorno, e o final?

J – E ao final é a reflexão, a apresentação da experiência, discussão do seminário.

PO2 – E essa apresentação da experiência com a discussão não seria reflexão?

PO1 – Ele tá querendo saber durante.

J – Você falou que tem momentos... legal. Aí eu perguntei: “Durante o processo existe algum checklist, um formulário, algo que oriente uma reflexão?”.

PO2 – Não, que eu saiba não.

J – É só pra gente pensar nisso.

PO2 – Pra poder enriquecer, com certeza.

J – Essa é uma pimenta que eu deixo toda vez que eu vou em algum lugar. Vamos avançar. A partir dos relatórios gente, quando vocês estão olhando os relatórios parciais e o relatório final, quais são as principais dificuldades que vocês verificam nesses relatórios, apontado pelos estagiários, que vocês percebem sobre essas vivências que eles falam. Vocês estão dizendo que tem um seminário, que eles refletem. Quais são as principais dificuldades apontadas?

PO1 – Por exemplo, na observação eles não conseguem fazer a relação do que o professor tá fazendo ou ensinando. Eles só conseguem anotar as práticas...

PO2 – As atividades.

PO1 – As atividades.

J – E fica na ideia só de um registro?

PO1 – De um registro das práticas que ocorreram. Eles não conseguem ver que o professor ou gritou muito, por exemplo, com o aluno, atenção com o aluno, na explicação da atividade. Eles não conseguem...

J – Comunicação, interagir...

PO1 – Colocar isso, entendeu?

J – Essa é uma dificuldade. Que mais vocês percebem que eles dizem nos relatórios, que é difícil para os alunos na prática do estágio, que vocês podem pontuar?

PO2 – Eu vou te falar outra coisa. O que é que acontece aqui com a gente com relação ao relatório, tá. Eu, no meu caso aqui, não sei vocês, tá certo. Eu sempre pedi, por exemplo, quando era a época do Bernardino, a gente corrigia os relatórios e a gente entregava os relatórios. Nessa mudança de coordenação com a professora Silvia, ela pediu que ela mesmo iria corrigir os relatórios. Então assim, como é que tá, por isso que eu te falei, com essa questão da reflexão, na apresentação final dá pra gente perceber a reflexão. Agora na descrição do relatório, quem corrige os relatórios é a professora Silvia, então não dá, eu não posso... a PO1 já viu essa parte né, que eu até falei: “Não, é uma das coisas (ininteligível)...”

J – Quando você participou dessas apresentações eles não falavam dessas dificuldades, dos... se o processo é reflexivo, né, provavelmente eles trazem essas proposições. Então o relatório final fica a cargo da professora do estágio e não mais do supervisor?

PO2 – Isso. E essa questão da reflexão, a reflexão é o geral. Discute-se isso no todo. Não é com relação como é que eu fiz meu relatório, o que aconteceu lá, entendeu? Reflexão do que eu posso melhorar, o que aconteceu na escola, qual é a postura do professor, como isso tem que ser desenvolvida, mais nesse sentido, mais geral, entendeu?

J – Entendi.

PO2 – Não especificamente do aluno refletindo com relação à prática dele na sala de aula. Por isso que eu te falei, tinha que ver no relatório se tinha como itens específicos alguma coisa com relação a isso. Eu não sei, porque como não me foi passado relatório, eu não leio, né. Eu não sei como é os meninos com o Bernardino, se é diferente.

J – Sua vez PO3.

PO3 – Eu concordo com tudo que estão falando aí.

J – Concorda? PO4.

PO4 – Relatório sempre vai ser problema, até pra mim. Eu sempre enchi o saco dos alunos porque eu gostaria que os relatórios viessem...

PO2 – Para o supervisor.

PO4 – Não, com um pouquinho de discussão. Quando eu falo em reflexão, e quando eu vejo a apresentação do relatório, é muito a prática pela prática. A apresentação é muito a prática pela prática.

J – Uma descrição.

PO4 – É só isso, sabe por quê? Porque eles não falam nada do conhecimento básico. Porque se eu não fizer esse conhecimento, fizer essa transposição, fica muito complicado. Então: “Ah, o professor passou aquela atividade”. Mas quando tu quer ver por trás daquilo, o que o aluno sabe mais sobre desenvolvimento e crescimento daquela fase? Porque eu observei que essas crianças, elas estão nessa fase, puxa, que... Piaget ou que sei lá quem falou. Poxa, eu acho que isso é trazer e fazer... Eu vejo os nossos relatórios, infelizmente, muito pobre. Aí eu peço pra fazer discussão. Agora mesmo, vieram me entregar, porque eu fico pensando, o aluno passa 100 horas na escola, aí você vai ver a observação, vai meia página.

J – 75 na verdade.

PO4 – Pois é. 75 aí passa meia página de observação. Meia página...

PO1 – De participação.

PO3 – O que de conteúdo?

PO4 – Ai sim.

PO1 – Não, ele tem que estudar o que é aquilo. O que é observar na escola.

PO4 – Ai vem aquelas colocações dos estagiários. Aquela história que a gente vai cair lá na questão da escola. “Professor, ele repete a mesma atividade. Professor, é a bola. Professor, é isso”. E aí eu falei: “Cara, como é que vocês vão descrever?”.

PO2 – E a participação deles, se eles falam do professor, da regência. Se eles falam do professor que é bola, quando eles estão na regência, o que eles vão descrever?

J – É, porque o relatório, ele vai relatar também o que ele fez.

PO2 – O que ele fez.

PO4 – Mas uma das coisas que a gente tá fazendo é o seguinte: o que é que eles podem fazer pra melhorar.

J – Outra coisa, eu chamei atenção. Provavelmente eles não estão colocando pela dificuldade deles encontrar na prática pedagógica, nos relatórios. Veja, vocês não conseguem apontar dificuldades, que ele poderia colocar as dificuldades que foram encontradas na prática pedagógica: 1 - isso. Ai não é só dizer que teve dificuldade, como ele fez pra resolver essa dificuldade. É outro ponto que eu posso escrever? Então assim, sinal que no relatório não está sendo colocado as dificuldades. Então assim, eu tô fazendo uma retomada aqui, só que eu não posso eu falar né.

PO4 – Você não consegue trazer, consegue observar nos relatórios. Por exemplo o estágio. O estágio é um dos pontos culminantes do curso, é onde o aluno já tá lá pra fazer as coisas, onde ele tá pra lembrar das coisas onde ele vai iniciar a suas experiências. Então, você não consegue observar, pelo menos na sua maioria, dentro daquele relatório a vivência do aluno aqui dentro, como estudante. São poucos, não são muitos, tá certo. E isso é preocupante, pra mim, é preocupante. Porque quando eu fico olhando na Educação Física, quando eu vejo aí vai ficar essa mesmice, essa mesmice, por isso que tá algumas coisas assim.

PO2 – Eu acho que, com relação ao que ele falou, se fosse colocado como um item, eu achei bem interessante isso, tá, a gente começa a colocar quais foram as dificuldades que encontraram, que eu não sei se tem tá, porque lá na hora da apresentação é muito corrida, eles acabam não falando, e o que fizera para minimizar.

J – Você não tem acesso (ininteligível).

PO2 – Até tem, mas é porque a gente tem tanta coisa para fazer já, como a gente não tem obrigação de fazer então a gente acaba deixando de lado...

J – Porque fica a cargo do professor.

PO2 – Porque fica a cargo dele, mas eu achei interessante porque na questão do relatório, quando você falou, como é que vocês estão refletindo sobre isso, eu não tinha pensado mas se você pergunta quais são as dificuldades que você encontrou e o que vocês fizeram pra superar com relação a essa dificuldade, tem muitas coisas que eles encontraram lá e que eles poderiam colocar pra gente...

J – Provavelmente eles deveriam superar algumas coisas que não tá sendo (ininteligível).

PO2 – Isso aí, iriam levar à questão da reflexão que você falou. Agora com relação como é que tem sido nosso relatório, aí eu vou até dizer. Tem sido feita uma reflexão? Na verdade, o que tem sido feita é assim, o nosso tempo é muito curto, tem muitos alunos pra apresentar os relatórios, e cada um vai ler, acaba despertando as suas atividades que fizeram lá. É praticamente isso. Então vai enriquecer...

J – Eu vou fazer a pergunta de novo. Você diria que existe momento de reflexão?

PO2 – Não, diria que não.

J – A partir de agora, dessa resposta?

PO2 – Depois que a gente começou a discutir, eu acho que a gente não chega refletir mesmo não, a gente chega a descrever e acho super importante, até porque, como o PO3 falou assim, você sai aqui da faculdade pensando com relação a questão de material aí você chega lá na escola e não tem material. Muito bem, essa é uma dificuldade. O que foi feito pra superar essa dificuldade de relação ao material, que é o que os meninos do PIBID viram, tá certo. Então assim, a escola da Silvia, o não tem nada para colocar. Então quais são as dificuldades? Construção de material alternativo.

J – Eu posso retirar sua resposta anterior porque senão eu vou ter duas respostas suas né. Porque eu perguntei lá em cima: “Há momentos de reflexão sobre as viventes experiências (ininteligível). Você tinha me dito anteriormente...”

PO2 – Que sim né.

J – Que era no momento do seminário, que eles apresentavam o estágio. Agora está dizendo... você quer refazer a sua resposta para eu não ter que transcrever isso duas vezes?

PO2 – Pode, porque eu quero ser o mais sincera possível. Realmente no final, após a discussão, eu acabei percebendo que realmente a gente não consegue refletir a gente consegue descrever as atividades.

J – Sobre a atuação, os desafios. PO1, você concorda com ela?

PO1 – Concordo.

J – Você gostaria de ratificar. PO3?

PO3 – Concordo.

J – PO4? PO4 tá meio, ainda, falando dessa dificuldade... é importante o PO4 colocou aqui, ele já tinha falado isso em outro momento e... antes desse dessa história. Mas é interessante PO4, essa questão dessa estruturação do... como você defende essa estruturação do relatório e você acha que da forma como está colocado o relatório constituído, na sua opinião, ele atende uma formação profissional?

PO4 – Muito pouco. Eu vejo porque é aquele momento que ele precisa... a teoria-prática tá linda para atividade.

PO1 – E ele não consegue colocar.

PO4 – Não consegue.

PO2 – Eu diria até que não é que ele não consegue, eu acho que precisa ter uma orientação maior para eles com relação ao relatório. Eu acho que é mais ou menos, porque quando você fala para os meninos: “Faça um relatório”, o que é que você entende por relatório? Descrever... eu entendo... O que é um relatório? Descrever as atividades, o que acontece lá. Agora diz: “Não, você vai fazer um relatório onde você vai perceber isso, isso, colocar itens por itens, que eu também não estou dizendo se tem ou não tem porque como eu falei não... não vi quais foram as observações que a professora colocou com relação ao relatório. Eu acho quem vai poder responder para você direitinho isso vai ser a professora Silvia.

PO4 – A gente como supervisor, por exemplo, especificamente algumas coisas né, eu digo: “Olha, vocês vão fazer essa discussão, a observação. Observou ali o professor, o que é que vocês acham? Vocês já viram isso em algum canto? Vocês lembram de didática? O que a professora de Didática, Didática Aplicada”...

PO2 – Isso pro estágio ou pro...?

PO4 – Pro estágio, pro estágio. Eu já fazia isso antes. Eu já fazia isso antes, eu continuo fazendo na Residência.

J – Na reunião passada ele comentou um pouquinho sobre isso lá. Vocês lembram que ele falou assim: “Ah eu ainda tenho mais questões com relação a esse relatório”, mas aí ninguém desenvolveu o assunto. Eu lembro que você falou isso na reunião PO4.

PO1 – Deixa eu falar uma coisa que eu lembrei do ano retrasado uma... duas alunas que foram para o Pequeno Polegar, Pequeno Céu, não sei como é o nome daquela escola ali, quem vai para o Cível lá. Ai, como é o nome daquele colégio?

J – Pedro Mattar?

PO1 – Não, é uma escola particular.

J – No Mundo Encantado.

PO1 - Mundo Encantado. Então o que é que ocorreu na Educação Infantil, que depende das criaturas, nossos alunos, né.

J – Dos nossos estagiários.

PO1 – Dos nossos estagiários. Lá eles encontraram duas crianças autistas e uma bem grave, e elas ficaram interessada e vieram comigo. Então o que é que eu orientei, primeiro perguntar, falar com a diretora né, a escola como é que trata, o pai, se pode tirar foto, como é que vocês atendem. A criança ficava lá, não conseguia nem pegar na mão de ninguém. No final as crianças estavam participando das atividades. Eu disse: “Ó, vão estudar sobre o que é autismo, vai falar com o médico”, que elas: “Não, tem o médico da criança”; “Vai falar com o médico, com o pai”, e elas foram e esse foi um relatório muito bacana que elas fizeram, entendeu.

J – Olha só uma dificuldade apontada, trabalhar com alunos de inclusão, trabalhar com inclusão. Essa é uma dificuldade que pode... mas você sabe que eles não apontam. Então como é que... estão assim. Isso tem constado no relatório, isso foi discutido, que momento isso veio, isso foi socializado dentro da aula de estágio? Porque essa socialização, ela também é uma aprendizagem.

PO1 – Ai eu não assisti.

J – Percebe que a reflexão não é só praquele que refletiu, mas praquele que tá ouvindo também, como é que ele resolveu aquele problema, né. E olha só, ficaria super rico, tô dando aqui uma... se ele levasse esse diálogo da professora supervisora com o estagiário e do estagiário com a escola para resolver esse problema de aplicar uma atividade para aquela criança. Isso já é super enriquecedor para um momento de formação profissional que é uma base de conhecimentos, que fica, como o PO3 defendeu aqui no momento. Mas voltando para cá, gente. Tem algum desafio que vocês querem apontar mais? Na opinião de vocês o processo formativo no Estágio Supervisionado, como ele está colocado, essa estrutura, pensa pra ele, coordenação, professor, professor supervisor, professores das escolas, Universidade, escola, professores supervisores, estagiário. Na sua opinião o processo formativo do Estágio Supervisionado, o que ele proporciona para cada um dos atores envolvidos? Pra Universidade, para a escola, estagiários, professores supervisores e professores supervisores das escolas.

PO3 – Em uma palavra?

J – Não. Vocês podem contextualizar a resposta, ela é bem ampla. O que representa isso?

PO3 – Eu acho que pra um dos lados experiência. Esse convívio de trabalhar com realmente o que eles vão ser na profissão, né, vai possibilitar com que eles, futuramente, possam estar tentando melhorar a profissão deles, conhecimento para trabalhar com as crianças. É difícil falar assim, cara, porque...

J – É difícil. Um dos problemas que foram apontados pelo PO4 aqui, da (ininteligível) do trabalho, é desmotivação do professor, o professor não tá preparado para receber esse estagiário como formador. Então nós temos ali um viés. Como é que essa instituição poderiam trabalhar em conjunto para...

PO2 – Ainda a tua pergunta. De que forma poderia contribuir para a Universidade, né. Eu acho que ele tem, com a sociedade para formar melhores professores, essa é função da Universidade, né; com o professor supervisor, pra ele rever as suas práticas na escola; com professor supervisor da Universidade, para que ele reveja também como é que ele pode tá trabalhando dentro da Universidade com as disciplinas, devem rever suas práticas; com o aluno, pra ele ter esse contato com a escola, né e conhecer as dificuldades da escola e fazer essa relação teoria-prática. Então assim, eu acho que é isso, tem uma contribuição de todas as formas com todas essas partes que você colocou.

PO1 – Essa vivência prática que eu acho, tem que ser mais cobrado. Eu acho que essa cobrança que eu acho que tem que ser feito junto com o estagiário e essa comunicação que agora deve melhorar esse ano, acho, com essa história envolvendo gestores mais altos, né, que a gente era... ia direto com o diretor, com supervisor, e ficava uma coisa muito largada. Nos últimos três anos que a gente tá mais...

J – Agora vocês vão saber se vai funcionar melhor, que vocês vão para escola, já tão perto da escola já, né.

PO1 – Já.

PO2 – Você vê, não sei se tem muito a ver, mas assim, vendo o estágio de uma forma geral, tanto que ele vem avançando, né, eu lembro que na época que eu fiz faculdade a gente não tinha estágio, a gente tinha Prática Pedagógica que era só no final, né, era 1 e 2. Agora nós já temos o Estágio Supervisionado, que a partir do 5º período, você já começa a estar na escola, você já dá a distribuição por séries iniciais...

J – Teve momentos de alternância, era só um professor, depois um grupo. Vocês estão passando por esse momento.

PO 2 – O que eu consigo observar é que apesar das dificuldades, a gente vem avançando, tá. E mesmo essas reuniões que você faz com a gente, que tá fazendo aqui com a gente, isso é muito importante porque a gente passa a pensar também, a refletir de que forma a gente pode estar cada vez mais melhorando nosso estágio.

J – Embora não seja...

PO2 – Essa uma das funções, eu sei. Mas a partir do momento que você começa a discutir independente, ser você aí entendeu, a partir do momento que se reúne quatro professores de estágio e eles começam a discutir a sua prática, você começa a refletir e observar que tem muitas coisas que a gente poderia estar melhorando, né.

J - Você já... PO4, quer colocar alguma coisa sobre isso? Vou começar pelo PO4, que ele fica se contemplando com as falas. PO4, em algum momento no Estágio Supervisionado, nesse processo de estágio mesmo, já houve algum tipo de parceria em que pensassem juntos sobre a forma de implementar esse estágio? Universidade, escola, estagiários, professores supervisores? Já houve momento que se fosse pensar junto essa formação? Sim ou não?

PO3 – Eu acredito que não, não posso te dizer por que eu não sei. Acredito que não.

J – Você que tá aqui há mais tempo.

PO 4 – Eu acho que foi suscitado já algum tempo, algumas coisas assim, né. É uma coisa que a gente defendia até que... essa questão tinha aqui. Eu me lembro que a gente fez uma reunião projeto do Érica na época, eu mandei o convite especificando bem assim, eu falei eu queria diretor, supervisor e o professor da escola. Eu queria os três lá. Por quê? Porque é uma coisa que tá ali... o que eu fosse falar do projeto e tudo mais. Eu penso que estágio não é... tem que estar lá os professores pra gente olhar assim ó, diretor, supervisor, olhar pros três, em função de algumas coisas que a gente vê acontecendo.

J – No estágio PO4, e no estágio, já houve esse tipo de... agora teve uma reunião que vocês estão sabendo né, a professora (ininteligível) falou. Vocês não estavam, era uma reunião que estavam o reitor, secretária municipal de educação numa reunião. Na outra era a diretora da creche... teve uma reunião estadual e uma municipal. As duas eu fui, tive a satisfação de ter ido também para observar, né. Então assim, em algum momento antes desse, já houve uma reunião, não só uma reunião, mas que pensasse como um projeto de formação para Educação Física?

PO 2 – Eu desconheço, mas eles estão há mais tempo né.

PO 1 – Já sim. O Bernardino sempre procurou, sempre foi...

PO 4 – Já foi pensado sobre isso. Ele já tinha ido (ininteligível).

J – Eu acho que eu perguntei errado, gente. Não tô pensando a ideia, eu tô pensando na efetivação. Já foi efetivada em algum momento, já foi feita...

PO4 – Não.

PO1 – Com todos os poderes não. Com a metade do poder, dessa forma que ocorreu agora. Só com o diretor de escola.

PO4 – Só a metade, por exemplo.

J – Ainda não tá completo, no teu ponto de vista?

PO1 – Não.

PO2 – No meu ponto de vista também não, porque eu acho que faltou nessa reunião, achei assim fundamental que na reunião os supervisores tinham que estar presente, porque se estava aluno.

J – Tanto vocês como da escola?

PO2 – Lógico. Como ele colocou muito bem.

PO4 – Na realidade o que foi fechado nessa reunião? Se a gente pensar...

J – Na verdade foi... eu posso falar pra vocês porque eu estava lá, né. Uma conversa, isso é pesquisa, mas também é formação. Foi firmado uma parceria que era uma reunião de apresentação, mas a Alice construiu, vai se construir um documento de parceria. Mas só estavam presentes essas autoridades e o diretor da escola, porque como vocês mesmo apontaram, o diretor nem sabe que o estagiário tá lá.

PO2 – Mas o diretor não sabe que o estagiário tá lá e o diretor não sabe quem é o supervisor que vai pra escola. Então eu acho que é uma falha muito grande, uma reunião que você está...

J – Mas é uma coisa de vocês internamente, né.

PO2 – Que nós vamos melhorar cada vez mais. A gente vai percebendo né, achava que não era importante, mas depois a gente conversou...

PO4 – O diretor tem que saber, porque ele assina o documento.

PO1 – Eu sempre vou com o diretor quando eu vou para escola.

PO4 – Tá bem explícito no documento.

PO2 – Com certeza, mas eu acho que é aquela coisa que o PO3 acabou de colocar, se é uma reunião...

PO1 – A gente até poderia ter participado.

PO2 – Mas foi importante, entendeu, que a gente percebeu isso e já conversamos sobre isso internamente que da próxima vez, a gente pensou já que da próxima vez todos os supervisores vão estar presentes, mas agora, hoje, nós já estamos pensando que não só os professores supervisores, mas como até os próprios professores da escola, pra eles verem a importância que é... não é uma coisa à toa, é uma coisa, é formação de professores.

PO1 – O que eu vi nessa reunião era fechar essa parceria, né, esse convênio, até com escolas específicas, não ser com todas, né, com escolas específicas; e que o diretor tenha conhecimento que vai esse pessoal para lá, né, e o secretário com o reitor. Porque a gente nunca teve isso antes. A gente só falava com diretor, aliás, o Bernardino ia com o secretário, mas era aquela coisa muito informal.

J – Nós estamos fechando agora, gente. Eu queria que vocês pensassem o que vocês fariam, né, depois da conversa, o que vocês fariam de diferente do que está sendo realizado para que o Estágio Supervisionado obtenha maior êxito na formação profissional dos professores de Educação Física escolar?

PO2 – Eu já gostei dessa questão do relatório, eu acho isso importantíssimo, não sei se estaria dentro da tua pergunta, mas após essa conversa assim, eu comecei a pensar na questão do relatório não só pra descrever, mas para refletir. Esse relatório já é colocando quais foram as dificuldades, porque eles vão realmente encontrar na escola, e de que forma você supera a dificuldade. Não adianta você só ter a dificuldade, né, tem dificuldade, mas o que pode ser feito pra vencer essa dificuldade. Eu acho que foi isso que de mais produtivo que eu senti hoje aqui, né.

J – PO3, você gostaria de falar?

PO3 – Eu concordo.

PO1 – Isso é o que acontece, por exemplo, alguns alunos descrevem essas dificuldades, os pontos positivos, pontos negativos. Mas até hoje não houve esse encontro para pegar desses relatórios essas situações para fazer uma melhora, entendeu? Fez, deu nota, o aluno passou e pronto, e não tenho feedback para levar para escola: “Oh, isso foi positivo, isso aqui foi negativo”. Não tem esse retorno.

J – Que mais poderia ser feito de diferente para melhorar esse estágio, da forma como ele tá colocado?

PO3 – Eu vou falar, você vai arrancar aqui, eu vou falar. Do meu ponto de vista, tudo começa com criação de objetivos alcançáveis. Então vou juntar corpo docente, que vai participar na escola, corpo docente da universidade, alunos e apresentar um projeto, criar um projeto e apresentar, pra que todo mundo, pra nadar no mesmo sentido. E depois criar indicadores pra ver se esse projeto foi alcançado. Será que o que a gente propôs lá no comecinho, quando todo mundo participou, foi alcançado?

J – Fazer um acompanhamento disso, né?

PO3 – Com certeza. Eu acho que partindo daí, aí você cria essas formas de avaliação, do feedback, do que ele teve de problema, que ele teve benefício, o que ele conseguiu, o que ele não conseguiu, né. Mas se você criar objetivos claros e alcançáveis, pra dar o primeiro passo eu acho que, é tudo... remar pra à deriva, né.

PO4 – Eu sei que essa reunião, acho que, como todo mundo, eu acho que o que pode minimizar porque a partir daí pode haver uma valorização da própria área. Quando você tem a escola, todo mundo vai junto os professores, todo mundo, você pode melhorar, pode ser de melhora da valorização da área e melhorando a valorização da área, com certeza essa coisa pode se expandir melhor. Entende agora como, essa questão de puxar sempre. Universidade podia puxar: “Vamos fazer um seminário, uma reunião sobre isso”. Já foi feita, só que, uma coisa forte, mas forte, que é pra ver se as pessoas conseguem...

PO1 – Refletir.

PO4 – Porque a partir do momento que a gente começa entender, ou então a gente começa a descobrir, começa a visualizar, que a nossa área não é nada às vezes, pra muita gente, e mesmo que estão lá na escola, é complicado. Que muda, por exemplo, o horário você... uma escola, se fosse fortalecido na escola que, de repente, nós sabemos que a Universidade, os estágios eu tinha de quarta e quinta. Então que essas escolas fortalecessem a Educação Física, dia de quarta e quinta tivesse professor, essa escola foi indicada, tá certo, pra que de repente o aluno tenha realmente quatro aulas ali, cinco (ininteligível), tô citando um exemplo, dessa questão, né. E lógico, os indicadores, que o PO3 falou, eu acho que a gente vai pra uma outra área e assim, eu não consigo ver hoje, o professor lá de Educação Física, que é um cara da área da saúde dentro de uma escola sem fazer promoção de saúde no ambiente escolar. Eu não consigo ver, eu não consigo ver os professores medindo peso e fazendo algumas coisas básicas e dizendo por quê. Eu não consigo, associado, lógico, a todos os outros conhecimentos. Mas nós somos profissionais da área, pelo menos então tira a gente da área da saúde. Mas então vamos tirar as disciplinas porque estudar um bocado de área específica.

PO3 – Mas licenciatura não é saúde, cara. Licenciatura é educação.

PO4 – Mas mesmo licenciatura, PO3, porque se a gente trabalha movimento, eu tô trabalhando com o corpo. Se eu não souber a parte do corpo, como ele funciona, eu tô ferrado. Tem um livro do Cláudio Gil, fininho, que é (ininteligível), mas até hoje eu pego, dou uma olhada. Ele fala assim, a parte fisiológica, a fisiologia na educação física. E até hoje eu olho e falei: “Não, deveria ser diferente, todo mundo deveria saber”, pelo menos o básico. Agora assim, eu tô lá na Educação Física, que seja duas aulas, mas minha aula vai ter a parte fisiológica, eu tenho que entender. Ah, eu tenho que entender de socialização, algumas coisas favorecem a socialização...

PO3 – Mas pra quê tem que entender?

PO1 – Olha, eu consigo visualizar isso quando não existia o professor de Educação Física institucionalizado, quando eu era criança. Eu, no meu primeiro dia de Educação Física o professor lá, vinha lá, media, pesava, depois ensinava o batimento cardíaco.

PO3 – Que ele pode levar pra vida toda.

PO1 – Eu aprendi isso quando eu era adolescente, e naquela época não tinha nem tudo isso que nós temos hoje.

J – Eu tô perguntando aqui do estágio, gente.

PO2 – O que você perguntou, desculpa, porque eu tive que sair.

J – A pergunta é... até perdi a pergunta. O que você faria diferente que está sendo realizado. É que o PO4 puxou uma discussão... mas brota PO4, mas brota PO4... isso aí vai, a discussão... isso brota muito PO4, porque ainda não temos uma identidade profissional construída aqui dentro. É isso que o PO3 fala e é real. Na verdade é isso, é isso que tá colocado. Vamos voltar para o estágio por quê... olha gente, mas é uma questão bem maior que isso. Se a gente discute aqui essa identidade profissional a nível de colegiado, e a gente descobre que esse curso tem

uma identidade, a gente consegue olhar (ininteligível). Não pode olhar sem dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais.

PO1 – Por isso que tinha que ser uma coisa só.

J – Não, na verdade não, PO1. A gente pode pegar os vários conhecimentos das várias áreas e constituir, e estudar, marcar grupo de estudo pra estudar e convergir. E a própria legislação atrai, a área de atuação, de atuação específica. Tá ali na legislação, é que a gente não consegue transpor em algum momento por conta do olhar de onde eu olho as coisas, sabe. Então ainda tá muito longe. Tem mais uma pergunta pra fechar. Qual o perfil profissional do licenciado em Educação Física que a escola necessita? Vai mexer de novo com a base epistemológica, mas é porque, gente. Olha só, perfil profissional do licenciado em educação física escolar que a escola necessita eu não tô falando desse que vocês formam. Tô falando daquele que a escola necessita. É claro que a gente vai pensar naquilo que a gente tá fazendo, não vamos ser hipócritas, mas é importante.

PO2 – Qual o perfil do licenciado que a escola...

J – De Educação Física que a escola necessita.

PO1 – Meu Deus, eu nem sei.

J – PO4, começa. Bem calminho ele traz as discussões.

PO 4 – O cara tá estudando Matemática pra que? Vai estudar Oortuguês pra que? Ele vai estudar Geografia pra que? Ele vai ver Educação Física pra que? Aí fala bem assim: “Puxa vida”. Aí PO3 falou, todo mundo falou, ele vai... as pessoas. Poxa, vamo aprender conhecer seu próprio corpo, a se mexer, fazer esse corpo falar de alguma forma, né. Então significa dizer que eu aprendo tantas coisas que poderia aprender tantas coisas com a aula de Educação Física, tá certo, com conhecimento inclusive sistematizado. Nós temos uma peculiaridade que pode abrir assim, mas ele tem conhecimento sistematizado. Alguns dá pra sistematizar. E aí o que que eu vou fazer? Eu vou fazer que essa pessoa seja, quer dizer, ela consiga, essa pessoa consiga se virar melhor no seu dia a dia para um bocado de coisas. Aí quando eu falo, inclusive como? Qual é a única questão que fala da... a única área que fala do conhecimento do corpo, em que a gente pode auxiliar? E o profissional de Educação Física não basta. É o profissional de Educação Física.

PO3 – Com consciência, eu já ia falar.

J – Com o movimento.

PO4 – Aplicado com o movimento, mas mesmo assim, a Biologia, ela é bem restrita, quando se fala biologicamente... mas eu vou mais pra frente.

J – Eu vou te pressionar aqui. Ok, a gente tá indo... eu quero que a gente pense qual é o perfil profissional do licenciado em Educação Física. A escola precisa de um professor assim. É essa a resposta.

PO4 – Mas eu quero que meu aluno... veja bem, eu quero que o meu aluno, ele tenha essa visão, tá certo. Ele vá pra escola, ele fale assim, aquele bocado de coisa. Olha ele consiga fazer com que, passa o conhecimento que a escola não possa utilizar lá na frente, tá certo. Que seja relacionado ou ao esporte, ou não, conhecimento sobre a questão do movimento, ele não se mate.

J - O profissional que domina os conhecimentos da... profissionais.

PO3 – Dá área que ele possa explicar, que ele possa indicar...

J – Se justificar.

PO 3 – Que ele possa fazer indicativo melhor, se cuide. Daqui a um mesmo tempo, quando ele faz isso, ele tá fazendo aqueles bocado de objetivos ocultos que tem: “Eu tô te ajudando, eu tô sendo solidário, eu tô socializando”. Quando eu faço isso, esses são os objetivos ocultos, que a gente vê aí um bocado de coisa, tá certo. Então por isso, por trás disso.

PO2 – É muito complexa essa pergunta dele, é muito difícil.

J – Fala PO3, qual é o perfil profissional que a escola necessita.

PO3 – Que seja capaz de desenvolver o que a Educação Física precisa, que é desenvolver a cultura de movimento corporal nas suas mais diversas formas de expressão.

J – Esse é um perfil.

PO2 – É isso aí mesmo.

J – E você PO1?

PO1 – Dentro do teu trabalho é isso, desenvolver o corporal dentro das suas expressões múltiplas, nas suas múltiplas diversidades, cultural, corporal, e que esse desenvolvimento leve para os 100 anos, por exemplo, a vida.

J – Gente, o Estágio Curricular Supervisionado, da forma como ele tá posto hoje. Essa aqui eu queria que vocês prestassem atenção na pergunta nessa questão, porque ela vai ao encontro de tudo que vocês falaram no questionário. Pra respondê-la, a gente não precisa conjecturar muito, a gente vai ter que ser pontual, mas a pergunta, ela é grande. O Estágio Curricular Supervisionado, da forma como ele tá posto, organizado, o trabalho docente como é feito, tanto do ponto de vista dos supervisores, da escola, Universidade, dos estagiários, o trabalho docente que eles têm que realizar pra serem professores, contribui efetivamente para a construção desse profissional, que o PO3 acabou de dizer, capaz de atuar na Educação Física escolar e aplicar os conhecimentos da matéria, os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos do contexto escolar e o conhecimento pedagógico dos conteúdos da Educação Física escolar. Olha, são quatro dimensões de conhecimento.

PO3 – Eu falo que não.

J - Da forma como ele está colocado não? Você poderia dar uma justificativa por quê?

PO2 – Quais são os quatro?

PO3 – Não é culpa do estágio. É a culpa de os conhecimentos produzidos na Universidade, na academia, na ciência não dão esse suporte para que o aluno desenvolva isso na escola.

J – O estágio curricular supervisionado contribui efetivamente para a construção do perfil profissional capaz de atuar na Educação Física escolar e aplicar os conhecimentos da matéria, os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos do contexto escolar, os conhecimentos pedagógicos do conhecimento dos conteúdos da Educação Física escolar? Porque é o seguinte, os conhecimentos da área, é aquilo que o PO3 falou, eu coloquei matéria, mas é da área. Os conhecimentos pedagógicos, que é como eu ensino isso, os conhecimentos do contexto escolar, da realidade, como é que é essa escola, como ela está estruturada, o que acontece, a violência, todos os outros conteúdos que entram nas relações sociais no contexto escolar. O aluno, a fase, a escola, o local que ela se encontra, o conhecimento pedagógico dos conteúdos da Educação Física escolar que não são os conhecimentos profissionais, é aquilo, que o que é o conhecimento da Educação Física escolar? O que é o conhecimento profissional. Tem diferença, né? E aí, ele tá preparado pra isso? Esse estágio está fazendo essa mobilização para a formação profissional? Sim ou não? Por quê?

PO2 – Deveria estar.

J – Porque tudo isso a gente discutiu a tarde toda. Eu tive que desfazer essa discussão toda pra perguntar isso.

PO2 – Eu acho que ele deveria estar assim.

J – A minha pergunta é: ele está?

PO2 – Eu acredito que sim. Por que você tá dizendo? Porque no nosso próprio currículo na formação dele, a gente teve esse cuidado aí com relação que as diretrizes 2015, tá certo, da educação. Então nós tivemos em cada disciplina, tendo o cuidado de selecionar disciplinas e trabalhar esses conteúdos.

J – Agora no estágio, lá no estágio, nos quatro estágios, está contribuindo para que ele seja capaz de atuar e aplicar isso que foi passado de forma efetiva?

PO2 – Eu acredito que sim, eu acredito que sim. Eu acredito que sim e te respondi porquê.

J – Eu entendi.

PO2 – Eu respondo que sim, eu digo por quê. Porque tá contemplado, você viu lá o nosso currículo, tá contemplado dentro do nosso currículo matérias que trabalhem e preparem nossos alunos para desenvolver...

J – A pergunta, ela não é capiciosa gente. A gente pode responder de várias formas, que a gente passou a tarde inteira discutindo sobre isso, e eu tenho minha concepção, no que eu discuti, no que eu li, mas eu queria ouvir de vocês, o que vocês pensam sobre isso.

PO1 – Eu concordo com a PO2 porque a gente estudou as disciplinas e os conteúdos, né. Eu acho que a gente direcionou dos objetivos do nosso curso tudinho para isso.

J – Chegando no estágio?

PO1 – É. Que eles sejam capazes. Agora é de cada um dos nossos alunos (ininteligível). Tem uns alunos que conseguem absorver tudo isso e fazer um bom trabalho, entendeu? E outros que não querem nada, acham que é brincadeira só a Educação Física. Eu acho que o nosso PPC, ele contempla muito dessas coisas.

J – E a prática? O estágio?

PO2 – Mas essas coisas não são...

J – Por que assim PO2, uma coisa é o currículo escrito, outra coisa...

PO2 – Eu digo assim, mas isso não é muito subjetivo pra você fazer essa avaliação com relação a outros alunos?

J – Eu tô colocando... não tô dizendo... que é a resposta, ela pode se dada de várias formas. Ela pode dizer que sim, ela pode dizer que não, ela pode dizer em partes, eu acredito que grande parte dos alunos... depende muito de como você... eu não quero responder por você, é como você enxerga. Então talvez eu tenha que fazer a pergunta novamente, PO3. Estágio curricular supervisionado, nós discutimos isso até agora pouco, né, a gente falou das dificuldades, dos desafios, a gente falou que tem potencialidade também, a gente não falou só mal. Eu achei mais interessante que vocês pensassem na hora de falar o que era bom, foi um pouquinho difícil falar o que era bom. A gente ficou pensando o que tem de potencialidade aqui, né. A gente não tem esse costume. A gente tem o costume mais de...

PO2 – Criticar.

J – Apontar o dedo, mas a gente não tem condições de: “Poxa, isso aqui tá legal”. Claro que tem que melhorar, mas o que é legal aqui, né, a gente tem dificuldade, é uma coisa minha também tá PO2, eu tenho feito esse esforço. Mas diante de tudo isso nós curtimos a tarde inteira, da forma como esse estágio está, ele contribuiu efetivamente para a construção de um perfil profissional? O estágio. Porque o estágio... que momento é o estágio? Vocês me disseram que ele pega a teoria na prática, de relacionar isso, dele aprender a ser professor, ele decidir se ele quer ou não ir para carreira docente, dele conseguir resolver os problemas, dele aprender o que fazer, o que não fazer com o que ele vê lá na escola. Legal, mas tá. Esse estágio que vocês disseram lá do início e que a gente discutiu, é capaz de... esse profissional que a gente tá formando e que lá no estágio é capaz de atuar em educação fiscal escolar e aplicar os conhecimentos da área de forma efetiva? Conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos do contexto escolar e conhecimento pedagógico do conteúdo? Sim? Não? Por quê?

PO2 – Eu continuo dizendo sim...

J – A pergunta ficou...

PO2 – Ficou bem clara.

J – Porque na justificativa você disse que no currículo, mas a gente tá cansado, inclusive eu tenho até um texto, escritos, que uma coisa é o currículo escrito, outra coisa é o currículo vivido e outra coisa o currículo oculto e muitas vezes não está sendo percebido pelas pessoas...

PO2 – Eu poderia dizer em parte, mas acho que sim. E aí eu te falei: tá dentro, né. Aí a PO1 completou porque isso vai muito de aluno pra aluno, aí ficou... agora dentro da minha visão eu acredito que sim.

PO1 – Eu acho que sim.

J – Pra pergunta não parecer que tá sendo embutida, ela não é.

PO2 – Eu entendi.

J – Ela é mesmo pra gente refletir.

PO2 – Eu entendi mais em função disso, porque senão a gente, antes do menino ir para escola, ele passa por essas partes das disciplinas de Didática, com aquela professora lá, que é a Valterlina, a parte lá da estrutura da escola, então assim, ele tem todo um conhecimento. Agora, ele está preparado sim, agora se ele vai conseguir se desenrolar ou não lá dentro aí tem que ser avaliado de cada um.

J – O estágio propicia essa preparação?

PO4 – Sim. Em parte, porque a própria resposta de alguns alunos, de alguns ex-alunos quando você fala bem assim que... “Poxa, a Universidade”, tem muitos que dizem: “Poxa, olha, me ajudou muito”. Então isso é legal, quando a gente fala dos problemas, é lógico que não são todos, não é 100%, mas eu acho que o nosso currículo, a aplicabilidade dessas questões precisa ser melhorada.

PO1 – Sempre.

PO2 – Sempre, tudo a gente precisa melhorar.

PO4 – Se colocar (ininteligível) de cabeça pra baixo, mas... eu acho que contribui sim

J – Algum de vocês ficou gostaria de colocar mais alguma questão que ficou pra trás que, agora repensando quer colocar? Gente, eu queria que vocês pensassem agora o que representou esse momento coletivo nesse grupo focal. O que ficou pra vocês, o que essa experiência proporcionou em discutir sobre esse estágio? Eu queria que cada um de vocês pudesse estar falando um pouco do que representou esse grupo focal para o Estágio Supervisionado e para a profissão de vocês.

PO2 – Eu acho que eu já tinha falado, né. Mas eu vou repetir. Serviu pra que a gente começasse a refletir sobre a nossa própria prática, né, que a gente achava que estava fazendo tudo certo e aqui a gente começa a discutir, começa a ver que tem muita coisa que a gente ainda precisa melhorar, né. Então acho que essas discussões são super importante. O fato de se reunir aqui o grupo, um dá sua opinião, o outro dá outra. Uma coisa que eu não tinha pensado, quando o PO4 falou, eu comecei a repensar que o PO3 falou de ver realmente... começar concordar com algumas coisas entendeu. Então eu acho que são bem interessantes, bem válido.

PO3 – Pra mim foi instabilidade e agora a partir dessa instabilidade a gente tenta, né, ver os pontos positivos

PO1 – O meu é que a gente tem que se reunir, conversar, ver essas situações pontuais, né, que nós vamos encontrar e que a gente não conversa entre os professores e estagiários. A gente não consegue encontrar uma hora para conversar sobre isso. Então muitas coisas que a PO2 falou e que fez, que eu vou absorver pra mim e vou cobrar nos estágios, né. Por exemplo, ficar lá com o aluno e conversar no final do dia. Como não tem uma obrigatoriedade, eu vou lá, fico o que? Uma meia hora? Fiava uma meia hora e via umas duas, aliás, mais de meia hora, ficava lá duas turmas deles dando aula, mas não voltava lá pra depois fazer esse feedback, só corrigia aquele relatório que eles anotavam lá e conversava naquela hora rapidinho ali: “Ó, o relatório não é isso, não é só colocar atividade que vocês viram, observaram”.

J – PO4.

PO4 – Isso aí.

J – Mas o que ficou para você assim... se você pudesse dizer numa palavra.

PO4 – Eu acho que a gente construiu mais uma coisa pra gente mesmo, entendeu? Pra gente mesmo, eu acho que a partir daí as coisas dentro aqui podem melhorar algumas coisas, isso é legal.

J – Bom, a gente chegou ao final. Eu não perguntei tudo, tá gente, porque as questões, elas desdobraram pra outros caminhos e a gente não vai passar uma noite, o tempo todo discutindo. Então a gente tem que ter um limite.

Apêndice F- Modelo de questionário – Etapa 2.

Declaro estar ciente e esclarecido(a), e ao aceitar participar da pesquisa responderei o questionário após imprimir o TCLE (anexo), preencher, assinar, digitalizar e enviar para o e-mail do pesquisador:
josuecarvalho.filho@gmail.com

Aceito participar da pesquisa

1. IDENTIFICAÇÃO: Deixe aqui seu nome completo, instituição onde trabalha e tempo de atuação como professor de estágio supervisionado.

DOUTOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROFESSOR DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO
DOCENTE DO COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
DESDE AGOSTO DE 2018 RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA DE ESTÁGIO

2. Com relação a área de atuação na Universidade, ESCOLHA dentre as ALTERNATIVAS abaixo ÀQUELA QUE CORRESPONDE a sua realidade.

Atuo com maior frequência na área pedagógica - Educação Física Escolar;

3. Além de Professor de Estágio, que outras disciplinas você ministra?

ATLETISMO NA ESCOLA
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA DE ENSINO

4. Com relação a atuação na disciplina de estágio supervisionado, MARQUE as ALTERNATIVAS que mais se aproximam da sua realidade.

Atuo com maior frequência no estágio no ensino Médio ou EJA;

5. Considerando a organização e desenvolvimento dos estágios supervisionados, MARQUE os ITENS presentes em sua Universidade.

Ha 2 a 3 professores orientadores/supervisores atuando nos estágios;, Os estágios supervisionado são oferecidos a partir da metade do curso;

6. Na sua opinião, qual o papel do estágio curricular supervisionado na formação do futuro professor de Educação Física?

É o grande momento do curso. Oportunidade de conhecimento do campo de atuação profissional, de reconhecimento da docência, de confrontar teoria e prática em busca de uma síntese que faça sentido e significado ao licenciando. O estágio explicita de forma desvelada os desafios e potencialidades do magistério em Educação Física, permitindo, inclusive, mitigar os efeitos do choque de realidade.

7. Quanto à implementação dos Estágios Supervisionados, ASSINALE os ITENS que dizem respeito a dinâmica/organização presentes na sua realidade.

Existe termo (documento) de cooperação/aceite ou parceria entre a Universidade e as redes municipais, estaduais e privadas de ensino para receberem os estagiários;, Os estagiários realizam observação, participação parcial, regência e execução de aulas de Educação Física Escolar

8. Com relação a escola-campo, MARQUE os ITENS presentes nos estágios supervisionados em sua Universidade.

Na maior parte das vezes, os estágios são realizados nas mesmas escolas; Na maior parte das vezes, as escolas-campo são aquelas que os professores supervisores aceitam receber estagiários; Os estágios são realizados somente na rede pública de ensino

9. Com relação aos professores supervisores das escolas, MARQUE os ITENS existentes na sua universidade.

Na maior parte das vezes não há critério de escolha. Os professores supervisores são aqueles que aceitam receber estagiários.

10. Descreva como ocorrem as aulas de estágio supervisionado na Universidade ANTES, DURANTE e DEPOIS dos estagiários irem para a escola.

ANTES: Existe uma fase de discussões preliminares em que debatemos pressupostos teóricos e epistemológicos da Educação Física em relação a etapa/modalidade/segmento em que se vai atuar, bem como discussões de caráter organizativas sobre o modo como vamos nos inserir nas escolas.

DURANTE: Após acordado previamente com os professores-supervisores e equipe técnica da escola, iniciamos a fase de observação e levantamento de dados sobre o contexto escolar em que o Estágio será realizado. Observações de aulas feitas e contexto escolar apurado, os discentes do nosso curso desenvolvem um conjunto de aproximadamente 10 aulas (regências) supervisionadas pelo professor da unidade educacional e orientada e avaliada in loco pelo docente da Universidade. Após o término de cada regência, eu criei uma dinâmica de sentar com a dupla de estudantes e dialogar sobre as questões que envolveram a regência deles, destacando os aspectos positivos e negativos, de modo a pensarmos a próxima regência de forma mais qualificada e assertiva.

DEPOIS: Fazemos rodas de conversas para socializarmos as experiências em sala de aula, ouvindo e debatendo os relatos de cada dupla. Na última semana de aula, costumamos promover um Seminário de Estágio Supervisionado integrado entre todas as turmas de estágio do semestre, com o objetivo de socializar para toda a comunidade acadêmica as experiências desenvolvidas em cada Estágio. Nessa ocasião os professores das escolas são convidados a participar.

Há a produção de portfólio por parte dos estudantes como instrumento de registro e avaliação da disciplina.

11. Considerando o regulamento de estágio em sua IES e às práticas de ensino/estágio supervisionado, MARQUE os ITENS que comumente são utilizados no desenvolvimento da disciplina.

Confecção de relatórios de estágios como pre-requisito avaliativo da disciplina; Seminários em grupo; Confecção de portfólios reflexivos; Os estagiários elaboram e aplicam projeto de intervenção pedagógica ou similares; São realizadas leituras e discussões nas aulas; Apresentação oral dos relatórios como parte da avaliação da disciplina; Nas aulas de estágio há momentos de patilha e reflexão coletiva sobre as experiências nos estágios; Planejamentos de unidade e de aulas; Há utilização de instrumentais e formulários de controle e acompanhamento de presença; Portifólio que reúne todo o conjunto de intervenções realizadas

12. Considerando a proposta da disciplina de estágio na sua Universidade, quais são os PROBLEMAS ENFRENTADOS e quais os ENCAMINHAMENTOS dados?

Ausência de professores com formação em Educação Física na rede municipal e estadual de Miracema do Tocantins, em especial, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para superar essa lacuna, nossos docentes acompanham todas as regências. Costumamos trabalhar em dupla nos Estágios como forma de facilitar esse processo de acompanhamento e supervisão in loco.

13. Na sua opinião, para atuar como professor de Educação Física Escolar, quais seriam AS CARACTERÍSTICAS presentes nos ITENS ABAIXO que você considera importante?

Gostar de crianças., Aprender a ensinar tentando e experimentando atividades, mesmo que em algumas vezes ocorram erros (tentativa-erro);, Levar em consideração que a atuação no magistério pode ser um dom., Ter controle sobre os alunos (primar pela disciplina)., Conhecer as resoluções e leis que regulam a profissão., Ter uma conduta moral, pautar pela ética e estética., Filiar-se ao sindicato, associação de classe, conselho profissional, etc., Aprender pela observação e prática de professores mais experientes., Possuir bom-senso, cultura, experiência e conhecimentos para ensinar., Refletir sobre suas práticas aplicadas nas aulas., Buscar formação continuada, especialização, mestrado e doutorado., Ter conhecimento das ciências da educação para aplicar em sua prática., Ter conhecimento da matéria, conhecimentos pedagógicos, conhecimentos dos alunos, conhecimentos do contexto, e conhecimento pedagógico do conteúdo, Utilizar as novas tecnologias, Ensinar utilizando das interações humanas e comunicação (saber falar)., A aprendizagem da profissão docente implica em conhecimentos da ação, conhecimentos na ação e conhecimentos sobre ação.

14. Considerando a forma como as práticas de ensino/estágios supervisionados estão sendo realizadas no seu curso, aponte os pontos POSITIVOS e NEGATIVOS para o processo de formação profissional.

Formação densa e qualificada com acompanhamento permanente das atividades dos discentes em Estágio por parte dos docentes do curso (positivo); Seminário Integrado de Estágio Supervisionado (positivo); Reflexões sobre as questões que emanam do cotidiano escolar (positivo); Ausência de professores com formação em Educação Física atuando nas escolas para oferecer maior suporte a supervisão (negativo); Estrutura e materiais precários para a realização das práticas de Educação Física nas escolas públicas da cidade de Miracema do Tocantins (negativo).

Apêndice G -Transcrição GF– EE (B)

Participantes

E1 – Camiseta preta com listras brancas nas mangas

E2 – Camiseta branca com listras cinzas

E3 – Camiseta cinza

E4 – Blusa preta com estampa de caveira

E5 – Blusa azul royal

J – Josué

CD – Controle de dados

Legenda:

(ininteligível) – trecho ininteligível

(...) – pausa para pensar

J – Em primeiro lugar queria me apresentar. Eu me chamo Josué Carvalho, sou professor da Universidade Federal de Rondônia, no campus de Ariquemes e essa pesquisa tem como objetivo identificar e compreender como ocorrem as dinâmicas organizacionais e as práticas de ensino no Estágio Curricular Supervisionado na formação do professor de Educação Física na Amazônia e de modo particular o curso da UNIR. O objetivo aqui é que vocês fiquem a vontade para conversarmos sobre a temática, sejam verdadeiros nas suas falas. Conforme leram no TCLE, o anonimato será mantido, a partir de agora vocês estão codificados por crachás, não vão aparecer. Então ... um grupo focal é um diálogo, onde os participantes podem falar sobre o que entendem sobre a temática abordada a partir de temas ou questões norteadoras.

J: Para iniciar, gostaria que vocês se apresentassem rapidamente dizendo nome, idade, a escola onde estão estagiando, quem é o professor da Universidade, é o professor supervisor na escola?

E1 – Bom, meu nome é Márcio (ininteligível), tenho 22 anos, estou no 8º período, vou estagiar no ensino médio, na escola Barão de Solimões, meu professor da matéria é o Bernardino e o supervisor da universidade ainda não foi definido.

E2 –Meu nome é Germano, tenho 21 anos, também vou estagiar na escola Barão de Solimões, professor supervisor é o Bernardino e o supervisor ainda não sabemos que será, parece que será definindo em uma reunião deles essa semana. Depois disso, a gente começa na escola.

E3 – Sou o Rafael, tenho 21 anos, no meu caso, o meu estágio é como residente do Programa Residência Pedagógica, que acontece na Escola 21 de Abril, o orientador meu daqui da faculdade é o professor Luiz Gonzaga e lá na escola é a professora preceptora Vânia.

E4 – Meu nome é Lillian, eu tenho 22 anos, a escola onde eu vou fazer o estágio se chama Escola Bom Jesus, a professora da faculdade é a Silvia Pinho e o meu supervisor na escola parece que vai ser o prof. Gonzaga. A professora da escola parece que será Luciana ou Luciene.

E5 – Eu sou a Emanuele, tenho 20 anos, faço parte da Residência Pedagógica, que substitui o nosso estágio. Aqui quem participa do PRP não precisa cursar os estágios. A escola que estou é “21 de Abril também. O nosso coordenador ou orientador é o Prof. Gonzaga e lá na escola é a professora preceptora nesse semestre é a Vânia.

J – Considerando que a maioria dos estagiários estão no último semestre, pergunto: Quais eram AS EXPECTATIVAS INICIAIS ANTES DO PRIMEIRO ESTÁGIO? O que você pensava que poderia encontrar nessa disciplina e na escola? Pode ser aleatório, a partir de agora é uma conversa. Alguém tem que começar.

E3 – Então, assim (...), antes da gente entrar definitivamente no estágio, a gente tem umas aulas que são aqui no câmpus e nessas aulas a gente procura trazer alguns temas ligados a escola, alguns conteúdos, principalmente porque os nossos professores daqui, que são nossos orientadores nas escolas ... A minha expectativa era ter uma base (...) dar aula. Basicamente aprender a dar aula, e ter o controle de uma turma e dos alunos.

E5 – A minha expectativa antes da Residência e antes do estágio, porque a gente acabou fazendo o estágio I. A gente fez o Estágio 1, que é o Infantil, aí depois a gente entrou na Residência. Tanto que começamos no Residência no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. No primeiro semestre do PRP a gente pegava o Fund. 1, mas... enfim. A minha expectativa de começo era (...) na verdade eu tinha medo de como eu seria recebida na escola, se ia conseguir dar aula para crianças pequenas, e se daria conta de ter aquele controle de turma ... que geralmente não tem material para a gente dar aula, geralmente a gente não tem um apoio. Então eu não tinha muita expectativa boas não. Eu tinha realmente medo até eu começar e ver que também não era tudo aquilo... difícil, né.

E1 – Eu tinha... eu pensei que seria mais fácil o estágio do que foi. Na verdade eu tinha expectativas que ia ter mais estrutura do que as escolas públicas tinham, que o meu estágio sempre fiz em escolas públicas, e não tinha essa estrutura, os professores já estavam um pouco saturados, já eram um pouco mais velhos. Então eu pensei: “Vou chegar lá, os professores vão ser super animados, vão ser super felizes, toda hora, só que a gente encontra uma realidade completamente diferente.

E2 – Eu esperava que quando a gente chegasse na escola, eu estaria num ambiente hostil. E a gente é novo na escola e vai ser (ininteligível), ou a gente ia ser bem recebido ou mal recebido. Eu pensava que ia ser um pouco menos receptivo a situação. Eu acabei me sentindo muito confortável, principalmente nas escolas onde eu estagiei. Os professores e a coordenação da escola, eles foram muito amigáveis comigo.

E4 – Eu pensava que ia ser motivante ir pra escola, né, porque eu ainda não sei que área que eu vou seguir, mas eu me deparei com a realidade muito complicada: falta de materiais, professor desmotivado, os alunos rebeldes. Então eu fiquei um pouco receosa, ainda estou, porque esse é meu segundo estágio, mas é isso.

J – Todos já e vivenciaram pelos menos um ou dois estágios, outros até três e estão indo para último. Diante disso, gostaria que vocês falassem qual é compreensão, A CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO? QUAL É O PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

E5 - Acredito que o estágio seja a gente ter essa vivência dentro da escola, porque quando a gente tá estudando aqui o teórico, o teórico, ele é fácil. Mas quando a gente chega na escola para realmente ver como é que vai ser essa prática e ter que planejar, fazer plano A, B e as vezes ter até um plano C para conseguir dá uma aula.

Sabe (...) lá na escola é totalmente diferente. A gente tem que pensar mais rápido, tomar decisões e agir. Então o teórico, parece que ele fica muito mais fácil, a gente dando aula aqui para os nossos colegas de turma que a gente já conhece é bem diferente porque nós já sabemos fazer e finda dando tudo certinho.

Mas “o estágio é justamente o momento de vivência do estudante aprender a realidade e as dificuldades desse trabalho na escola com os alunos”.

E2 – Eu acredito que o estágio, ele seja mais um teste, uma prova de fogo para saber se é isso mesmo. Se você vai querer estar nessa área de atuação. Porque muita gente vem pra Educação Física achando que vai ser só coisas do bacharelado (academia, esportes etc). Mas não, aqui é licenciatura e tem que dar aula na escola. E aí que ele vai provar se ele tem a capacidade de (...) e o jeito mesmo de conseguir dar suas aulas.

E3 – Pra mim o estágio, ele é uma verdadeira preparação do acadêmico para essa transição de acadêmico-aluno para ser professor. Então o estágio, ele veio para isso, ele vai no estágio... realmente no estágio o aluno acadêmico, ele vai ser testado de todas as formas, como ela (E5) citou, o estagiário, ele vai sendo testado no limite máximo, por exemplo, se chove, ele tem que mudar a aula. Se não tem aula na escola, se aluno tá bagunçando na sua aula, tem que ter jogo de cintura!. Aqui não, aqui na universidade a gente dá aula para nós mesmo, da tudo certo, fica às mil maravilhas, mas no estágio na escola é onde realmente vai ser o local que nós vamos aprender a ser professor.

J – E pra você E4, o que é o estágio?

E4 – O estágio pra mim, ele é o mais importante. Eu acho que era a disciplina mais esperada por mim, desde quando eu entrei no curso. Então assim, é ele que vai decidir se eu vou atuar na escola, se eu vou continuar nessa área escolar ou se eu vou seguir mestrado, doutorado. Então pra mim ele é muito importante, ele que vai definir o meu futuro.

J – E você E1?

E1 – Eu acredito que a palavra que define o estágio é “experiência e vivência na escola”, porque o que a gente aprende aqui, eu acredito que a gente usa no estágio 50% no máximo, o resto é a criatividade. É o estagiário aprender realmente se virar com aquilo que acontece na aula, e que foge ao teu planejamento. Então isso vai criando uma espécie de experiência. Quando você chega, como agora no quarto estágio, mesmo com outra faixa etária, mas você já consegue ter um pouco mais de experiência, criatividade, segurança, bem diferente da primeira vez, que já quebrou aquele gelo todinho de “Ah, o que é que eu vou criar, o que eu vou fazer agora?”.

J – Gente, agora nós vamos entrar numa outra questão desse grupo focal. Eu queria que vocês falassem do curso, da organização do estágio. Como ocorrem AS DINÂMICAS

ORGANIZACIONAIS DAS AULAS DE ESTÁGIO NA UNIVERSIDADE ATÉ CHEGAR NA ESCOLA?

E5 - Então, aqui na UNIR, na nossa matriz, estágio em si, a gente já tem duas outras matérias que é ...

E4 – Educação Física na Educação Básica.

E5 – Isso ... a gente já tem duas outras matérias, que são Educação Física na Educação Básica I e II. Então tipo assim, nessas duas disciplinas, temos um contato inicial com a escola, como se fosse uma preparação prévia mesmo. Quando chega no estágio, a gente tem umas aulas aqui na UNIR com o professor orientador de estágio para mostrar como vai ser em cada etapa de ensino, tem a relação de documentos e o que a gente tem que fazer em cada fase, e aí já vai para escola. No nosso curso, além do professor da sala, tem um grupo de professores supervisores que atuam no estágio que são aqui da UNIR, que vão visitar para ver como é que tá a situação na escola, meio que “acompanhar” o estagiário.

E2 – No dia a dia a gente é supervisionado pelo supervisor da escola, mas no bruto a gente é supervisionado pelo professor aqui da (U) UNIR. O professor do estágio, que no nosso caso é o Bernardino, ele é como se fosse um professor principal, ele dá a disciplina, aí temos os outros professores que vão lá na escola supervisionar um grupo pequeno de estagiários.

E3 – Esse professor supervisor da universidade vai ajudar o professor Bernardino a ter o controle de todos os outros estagiários. Então na questão de documento, questão de aula, questão de presença. Inclusive dos estagiários na escola, é passado para esse professor, que o professor vai passar informações pra coordenação geral, que no caso é o professor Bernardino ou a professora Silvia.

E4 – No meu caso no estágio II, a professora do estágio é a Silvia. Ela marca três aulas antes de ir pra escola, ela explica todo o processo do estágio, dá uma pasta com todos os documentos do estágio, explica tudo, para que serve cada um. E depois o Coordenador de Estágio o Bernardinho passa uma lista de escolas para ela. E aí nessa lista a gente tem que olhar aquelas escolas e fazer a visita para levar os documentos lá. E a partir daí começamos nas escolas. Antes, o Bernardino vai na escola com a gente, na minha escola ele foi comigo. E aí a gente leva o ofício, todos os documentos, depois de assinado, traz pra Silvia, ela autoriza, a gente leva lá e começa o estágio. Aí tem a professora da escola que está todos os dias com a gente e tem o professor supervisor aqui da universidade que nesse semestre será o Gonzaga, ele vai lá, vai ter que fazer duas ou três visitas, observam nossas aulas, tem um documento que eles anotam as coisas, a gente assina essa ficha também.

No final do semestre entregamos o relatório de estágio com os documentos anexos (fichas de frequência, declaração de conclusão, planos de aulas e etc. Na última aula temos um seminário de apresentação dos relatos. A POE dá o feedback e finaliza a disciplina.

J – O que vocês gostariam de complementar nessa questão?

E1 – Eu acho que foi tudo isso mesmo. As primeiras aulas eles usam para falar a questão de carga horária, falar as escolas que já tem mais ou menos encaminhada, alguma coisa, e acho que foi isso.

J – E a na disciplina anterior, essa que vocês disseram que é uma preparação antes do estágio, podem falar um pouco mais sobre essa preparação?

E5 – Sim, porque na disciplina - Educação Física na Educação Básica, essa matéria, a gente tem a 1 e a 2. A primeira é pra Ensino Infantil e Fundamental I. A segunda é para o fundamental II e Ensino Médio. Nessa matéria, o professor já tem a Escola Santa Marcelina que todos os anos ele leva as turmas pra lá, então a gente discute aqui o que vai ter que fazer na escola e aí depois ele já leva a gente pra escola para poder ter essa vivência. Então assim, a gente já aprende praticando, para quando chegar no estágio, que é no semestre seguinte, a gente não vai ter todas essas dificuldades de dar aulas, a gente já tem mais ou menos uma ideia que vai acontecer nos estágios.

J – Vocês que estão no último semestre, querem complementar mais alguma coisa sobre essa questão?

E3 – E também na disciplina de Educação Física na Educação Básica 1 e 2, o professor indica os referências teóricos para que a gente possa fazer a leitura dessas literaturas e poder selecionar alguns conteúdos, ter mais fundamento na hora da gente ir pra prática lá na disciplina. É importante falar porque isso dá uma base boa para o nosso estágio.

E5 – Nos do Residência que é um projeto de um ano e meio, então a gente fez primeiro o Estágio I na Ensino Infantil ... Esse a gente fez normal igual os outros alunos. Foi somente depois que fui pro Residência. Como funciona aqui na Unir? A gente se matricula na matéria de estágio normalmente, foi assim no II e no III, aí o nosso coordenador que é o Prof. Gonzaga, ele a cada semestre recebe os relatórios da Residência, nossa ficha de frequência assinada pelo preceptor da escola, é como se fosse o estágio mesmo. Aí ele tem contato com a Silvia e com o Bernardino, então ele nos avalia na Residência e passa essa informação para os professores do estágio que lançam as notas no sistema da Unir.

J – Sobre as práticas no PRP, vocês (E3 e E5) que fizeram o ES I e são do Residência, vocês poderiam pontuar qual a diferença entre eles?

E5 – No momento a gente não sabe exatamente, tem um ano que a gente não faz estágio e sempre muda, mas quando eu fiz estágio infantil foi em dupla. Já na Residência não, a gente já faz individual. Óbvio que a gente se ajuda ali, mas, eu e a minha dupla íamos para uma escola e somente a gente. Na Residência, vamos dizer, são três escolas. A escola que a gente estava, 21 de Abril, tem oito residentes lá. Então, cada aula cada um fica responsável. Então assim, acaba que você não tá sozinho, mas você só dá a aula sozinho, entendeu?

E3 – Eu acho que o professor - preceptor que nos acompanha no PRP no dia a dia da escola não tem muita diferença, porque acontece da mesma forma que no estágio, se a gente chegasse para dar aula ele teria que ficar só observando, na Residência é da

mesma forma, ele é orientado pelo nosso coordenador do residência, a não intervir nas nossas aulas. Ele só intervém em casos extremos. Aqui nós temos reuniões do programa com todos os participantes (residentes, preceptores, e coordenador). É obrigatório vir nas reuniões. Nessas reuniões normalmente ocorrem mensalmente é pra gente discutir sobre planejamentos, o que a gente fez durante o período que a gente ficou sem ter esse contato com a escola, e também apresentar propostas de participação em eventos que podem acontecer relacionados à educação física que é meio que “obrigatório”, desde que entrei, a nossa rotina, pra poder participar dessas palestras. No mais a gente apresenta também a nossa frequência, os professores da escola apresentam o planejamento que eles têm, e baseado nesse planejamento é que nós residentes vamos fazer nossas aulas. A ideia é seguir a mesma linha que o professor lá da escola já segue.

E5 – Gostaria de frisar que para mim, a diferença entre o Programa Residência Pedagógica para o estágio é que o Residência, ele acaba sendo um projeto de pesquisa e ensino. E aí assim, no estágio a gente cumpre as nossas horas, entrega o relatório final e pronto. Na Residência não, a gente tem que fazer pesquisas em cima da escola, na escola, pra poder apresentar nos eventos e registrar nos relatórios, e temos reuniões em conjunto com os preceptores, o no estágio não existe essa participação das pessoas, pelo menos até agora.

J – Tipo o que? Que temas de pesquisa?

E5 – Tipo, o tema do nosso projeto do Residência em EF daqui da Unir é sobre a Promoção de Saúde Escolar. Então a gente tem que fazer pesquisas em cima de IMC, flexibilidade dos alunos pra poder estar apresentando em congressos essas coisas. Então a gente tem que apresentar resultados dessa Residência também.

J – Voltando para discussão do estágio. Na opinião de vocês, o estágio, da forma como está sendo realizado, HÁ UMA APROXIMAÇÃO DA FORMAÇÃO AQUI NA UNIVERSIDADE COM A ATUAÇÃO NA ESCOLA?

E3 – No estágio, no meu caso, antes de ir pro Residência, tive essa experiência no Estágio I. Acredito que sim, porque é aquele negócio, você, por mais que o professor da escola está lá, é você que tem que ter a responsabilidade de cuidar dos alunos, de chamar atenção desses alunos pra eles fazerem sua aula, você tem que planejar as aulas, se deu alguma coisa errado você tem que ter um plano B, ter uma válvula de escape para você contornar a situação, se tem pouco material na escola você tem que usar a criatividade pra você planejar aulas motivantes, porque a tua aula tem que acontecer e não pode ficar parada ali, porque senão os alunos não participam. Então você tem que ter esse jogo de cintura, digamos assim. Eu creio que na formação profissional, como eu sempre gosto de conversar com os professores que já estão na escola, eu percebo que o nosso estágio se aproxima da realidade da escola e bem parecido com o que vamos viver após formados, um grande reforço para isso, são as duas disciplinas que a E5 falou antes.

E5 – Eu concordo em partes e discordo em partes com o E3. Porque como a gente faz a Residência, eu acho que a Residência nesse quesito, ela tem um “*plus*” a mais do que o estágio. Porque no estágio, você chega ali já umas três semanas depois que começou as aulas tu não conhece seus alunos, aí tu faz uma observação rápida, uma participação rápida para fazer regência, isso no estágio. Então eu acho que fica meio corrido, tu ainda

não tem aquele convívio realmente com os alunos, e também no estágio você vai só uma vez por semana, então assim, você não tem aquele contato diretamente com os alunos no dia-a-dia, para já chegar dando aula pra eles, tipo, literalmente você sai, porque o aluno na escola, ele te vê e fala: “Quem é você? É só uma “estagiárizinha”. E eles não ligam. O Infantil nem tanto, mas no Fundamental 2 e o Médio, com adolescentes é bem mais complicado a gente ter essa convivência com eles na escola. Já na Residência digo que tem um ponto a mais, e têm sido positivo. Por quê? Tipo, a gente tá lá no 21 de Abril desde outubro, então a gente teve uma parte de observação quase do mesmo tempo do estágio todo, mais um pouco, uma maior participação, que foi legal também e uma regência maior. Só que quando a gente chegou para dar regência os alunos, eles já estavam adaptados com a gente e nós já conhecíamos bem as turmas, muito bem eu diria! A gente já tinha conquistado a confiança deles, vamos dizer assim, com aquele tempo maior de participação dentro da escola, para somente após, poder tá dando aula para eles. Então eu acho que a Residência, nesse ponto, ela tem um quesito legal por conta disso. Já no estágio eu não achava legal, chegar ali uma vez na semana, sem contar que na Residência são duas ou três vezes na semana. Agora no estágio não. A gente chega uma vez na semana, o aluno, ele nem aprende tudo direito, vamos dizer assim, aí tu chega querendo dá aula pra ele, às vezes pra gente planejar uma aula pra ele já não fica tão fácil. E nem sempre o nosso preceptor que tá na escola, nos ajudam em relação às turmas. Tem uns que não estão nem aí, são poucos os que querem ajudar mesmo, tipo, falar: “Ah não, essa turma trabalha melhor assim ou assim”. Eu acho que tem essa diferença. Embora no estágio a gente tenha uma boa experiência nas disciplinas que eu citei e elas nos ajude na formação, a gente tem uma vivência razoável, que a meu ver não é suficiente, se comprado com o que temos na Residência que prevê maior tempo, sem falar na bolsa que ajuda muito.

J – E vocês? Conseguem pensar nisso? Estão no 8º período, estão no Estágio IV, HÁ UMA APROXIMAÇÃO DA FORMAÇÃO COM O CAMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA?

E2 –Acredito que a gente consegue ver uma aproximação legal entre formação e atuação profissional, mas eu acho que ainda falta alguma coisa no estágio. Vendo o que os dois colegas da Residência falaram sobre a quantidade de horas que é quase o dobro em relação ao estágio. Em cada estágio a gente tem uma carga horária dentro da escola de 75 horas divididas em observação, participação e regência, as outras 25 são aqui dentro.

Eu acho que para o que a gente vai viver no mercado de trabalho, nossa carga horária em cada estágio ainda pode ser pouca, poderia aumentar mais essa questão do nosso tempo de vivência prática na escola.

Mesmo assim, a vivência na escola, com os alunos nos dá uma experiência boa, algumas vezes falta muita coisa pra você conseguir dar dá uma aula legal, tipo, uma aula que os alunos queiram que você continue, pode ser esse tempo que ainda é curto pra gente conseguir ter essa maior preparação e continuidade talvez.

E1 – Pensando de forma geral, eu acredito que existe sim aproximação entre o que aprendemos aqui com o que encontramos na escola, mas poderia ser mais vinculado, porque o nosso curso, ele é de licenciatura. Se observarmos, ainda temos muitas disciplinas na grade voltadas para o bacharelado, tipo: “Gerontologia, Marketing

Esportivo, Psicologia do Esporte”. Então eu acredito que poderia ter mais disciplinas pensadas na licenciatura, para que pudesse ter uma formação melhor, como professores de Educação Física Escolar. Olhando para o nosso currículo do curso, comparando, eu até acho ele bem completo com uma carga horária superior em relação a outras faculdades, Eu sei disso porque eu converso com estudantes de outras instituições, e percebo que o estágio de deles é bem menor, e sem acompanhamento nenhum por parte da instituições deles. Então a gente tem, digamos, uma vantagem aqui (...). Na minha opinião, é bom mas poderia ser ainda melhor, eu cheguei no estágio pensando de uma forma que seria tipo, muito legal, e quando você chega lá, cai muito a visão sobre a escola, pelo que disse antes, a questão da estrutura pega um pouco.

J – E você, E4? O que é que poderia dizer a esse respeito?

E4 – Eu penso diferente dos colegas, acredito que o nosso curso promove uma excelente articulação entre a formação e a atuação no estágio, dá um bom suporte para sermos professores e atuar na escola. Na minha compreensão, eu acho que as disciplinas que eu tive até agora, principalmente as disciplinas da área de EF escolar, didática da EF, eu consegui extrair bastante coisa que estão me ajudando lá no estágio. Quando no semestre passado eu fui tendo algumas dificuldades no estágio, algumas dúvidas, então eu recorro aos professores e peço ajuda mesmo, pergunto se eles podem me auxiliar? Tipo, alguma situação como a violência na escola, eu vou e converso com a professora de Didática ou com um professor da Educação Física na Educação Básica I e II, o Célio Borges, no caso... E aí ele vai dando dicas, vai me fazendo a pensar e indicando textos e literaturas que ajudem na compreensão e em atividades para que eu possa trabalhar aquela questão. Então eu acho que o nosso curso e as matérias trabalhadas dão sim um suporte bacana pra nossa prática no estágio e para nossa atuação profissional na escola. Olha eu estou muito contente com a minha experiência no estágio, me descubro como professora a cada dia!

E5 – Só para esclarecer uma coisa, nós do 8º período (E1, E2, E3), na nossa matriz curricular tivemos professores diferentes da E4, ela tá no 6º período. Então assim, os professores que ela tá tendo são diferentes, porque uns chegaram do doutorado depois, por isso, entraram professores que substituíram esses. A gente teve matérias assim, importantes, mas com professores que não são literalmente da área pedagógica. Então acabou que a gente não teve realmente esse suporte igual o deles para ir para escola. Mas acredito que o fato da (E4) ter cursado essas disciplinas com os professores especialistas na parte pedagógica, pode ter dado mesmo essa bagagem para o estágio e para atuação na escola, porque esses dois professores são excelentes!

E4 – Na nossa turma, no caso, quando a nossa matéria é fraca, a gente fala com o coordenador do curso e com o professor de estágio. Por exemplo, na disciplina Didática Aplicada à Educação Física foi muito fraca pra mim, eu fiz com um professor ... “X”. E aí nós conversamos com a professora de estágio I, no caso a Silvia, que voltou do doutorado, junto com a outra professora novata, a Simone, elas passaram uma aula fazendo uma revisão de como a gente poderia fazer um verdadeiro plano de aula, como a gente pode ter uma didática adequada na escola, como a gente utilizar desse conhecimento para desenvolver na prática.

E2 – Eu acredito que nessa parte da nossa Didática com o pessoal do 8º período, que os nossos professores que deram aula pra gente de Didática e Didática Aplicada a EF, eram

professores de outras áreas que entraram para substituir aqueles que tinham saído para o doutorado e também estão saturados, com metodologias meio arcaicas. São professores muito antigos, eu acho (...) que de tempos em tempos tem que haver uma renovação na Didática. Eu acho que nessa parte nossa turma foi bem prejudicada, talvez por isso tenhamos essa dificuldade, mas mesmo assim, reitero, o estágio consegue dá uma base para nossa atuação na escola.

J – Pensando no estágio, agora uma pergunta importante que brotou. Considerando isso que vocês falaram, ... os dois (E3 e E5) destacaram que o Residência oportuniza essa vivência de forma efetiva, embora a E4 tenha dito que ela consegue relacionar com a atuação profissional, porque ela estudou com outros professores, eu queria que vocês pensassem agora, **O QUE É NECESSÁRIO SABER PARA SER UM BOM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA?**

E4 – Eita ... pesada essa!

E3 – Eu diria nem que é pesada, porque é muita coisa. Ah sim. O que eu venho aprendendo ao longo do curso para eu ser professor? Olha, o que eu vejo que tenho que aprender muito é questão de (...) de psicomotricidade da criança, entender a criança, entender as fases de crescimento, desenvolvimento - as fases do estágio de vida da criança. Por que... o que acontece? Em cada etapa, a gente tem que saber a forma com que a gente vai estimular essa criança na escola, e é aos poucos. Todo professor fala que a gente precisa ter uma sequência e eu creio que eu acho que o ponto mais importante é justamente esse, é você entender a hora que você vai motivar o seu aluno, a hora que você vai exigir dele tal exercício, a hora que você exigir tal movimento pra que aí sim, você possa ver ao longo do tempo uma evolução nesse aluno. Porque (...) um exemplo, se você ensinar estrelinha pra criança, ela não sabe de primeira, aí você vai ter que entender como é que funciona o processo adaptativo dessa criança pra que ela possa futuramente conseguir fazer uma estrelinha normal.

J – Para ajudar nessa questão, o E3 destacou psicomotricidade, que é uma coisa que ele acha importante, mas seria legal pensar um pouco mais de discussão. Então, vamos lá, **QUE SABERES FORAM OU SÃO IMPORTANTES PRA VOCÊ CHEGAR NO ESTÁGIO E ENTENDER O CONTEXTO DO TRABALHO NA ESCOLA?**

E2 – Estou pensando aqui (...) O saber pedagógico da didática. Os processos pedagógicos, que nem o colega falou da psicomotricidade, você tem que saber o momento certo de você desenvolver e evoluir a sua aula. A partir de um momento você trabalha mais brincadeiras, a partir de outro momento mais atividades lúdicas, você aplica atividades mais elaboradas, depois jogos, aí vai essa evolução.

E5 – Resumindo tudo que eles falaram até agora, entender o movimento, entender (...) a didática - como aplicar isso? como ensinar?

E3 – Creio que é ... tem que ter lado a lado, né. Tem que entender o corpo, o movimento, a criança e saber como explorar esse movimento – saber o que? Como? Por que? quando ensinar? Na escola essas dificuldades nos fazem pensar nisso.

E4 – Uma lacuna forte na nossa formação é a questão da Educação Inclusiva. No Estágio I, a gente tinha muitas crianças com dificuldade intelectual e motora. Então assim, como

que eu vou trabalhar com esses alunos? (...) com esse público? Com essas crianças que precisam de uma atenção diferenciada, de uma metodologia, de uma abordagem diferente dos outros. Acho que falta uma melhor formação prática nessa parte.

Tinham autista com problemas motores seríssimos e aí era muito desafiador para mim. E agora no Estágio 2, aí agora tá vindo crianças maiores, né, na faixa etária de 6 a 10 anos, que tem muitos problemas motores e psíquicos, tem cadeirante. Então assim, como que eu vou trabalhar com esses aluno? (...) com esse público? Com essas crianças que precisam de uma atenção diferenciada, de uma metodologia, de uma abordagem diferente dos outros. Acho que falta essa parte.

E1 – Eu acredito que a metodologia e a linha de pensamento do professor é o mais importante, no caso. Eu acho, acredito no lúdico. As brincadeiras lúdicas que vão motivar as pessoas a praticar as atividades e dominar a didática para ter uma excelente metodologia.

J – Como é de conhecimento de todos a questão da tramitação de um convênio de parceria entre DEF/UNIR, SEDUC e SEMED. HOUVE UMA REUNIÃO DE RECEPÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS COM PRESENÇA DO DIRETOR, COORDENADORES E PROFESSORES DAS ESCOLAS. MAS ANTES DESSA INICIATIVA, COMO ERA A RECEPÇÃO NA ESCOLA?

E2 – O primeiro estágio a gente fez em dupla, o Estágio 1, que o Infantil, a gente fez em dupla. O pessoal da escola foi bem receptivo com a gente, os alunos também foram, a professora da escola também foi. No Estágio 2 foi individual, por causa que foi o primeiro semestre, a quantidade de alunos baixou. Eu fiz na escola onde eu estudei quando era mais novo, então o pessoal já me conhecia e eu fui bem acolhido, o professor me conhecia também. Diferente dos PS dos estágios I e II, o PS do ES-III foi muito parceiro da gente, ele ajudava, conversava sobre os alunos no intervalo de cada aula, na hora do intervalo do recreio sempre vinha conversar com a gente sobre situações que aconteciam ou que poderiam acontecer na aula, dando dicas, detalhes. As vezes acontecia aquilo que ele falava, então aquela surpresa era diminuída e esses conselhos sobre a prática nos ajudava muito.

E1 – Eu acredito que em todos os estágios a gente foi muito bem recebido por todos, mas ainda há, principalmente pelo professor de Educação Física, mas em contraponto é que sempre os outros professores de outras áreas, eles meio que ainda têm uma barreira com a Educação Física. Eles não trocam muita ideia com os estagiários, acho que eles não nos viam como futuros colegas de escola. Não dão muita (...) atenção. E outra, a gente notava que nas reuniões pedagógicas, meio que o professor de Educação Física fica um pouco isolado, mas ele tá lá, mas não tá incluso nos assuntos discutidos nas reuniões. A gente participou de algumas reuniões e eu percebi que ele não tinha tanta voz ativa quanto os outros professores. E isso me incomodou bastante!

E3 – Acho que talvez a maioria vai concordar... eu vou fazer tipo uma comparação aqui. Nós, quando o estagiário chega na escola, alguns tem como assim... “é como se chegasse uma mula pra um aleijado”. Porque os outros professores ficam falando pro professor de Educação Física: “Nossa, agora tu tá cheio de estagiário, agora tu vai descansar, agora tu vai isso, agora tu vai aquilo”. Acho que a grande maioria dos professores tem esse pensamento. Enquanto alguns poucos professores já foram

perguntar pra gente assim... tem uma conversinha assim com a gente, realmente: “Poxa, tu tá fazendo estágio, mas você pretende vir atuar na área? Olha, eu sei que é difícil...”, mas eles passam uma experiência pra nós. Poucos professores foram os que já conversaram comigo assim, mas a grande maioria vê isso, fala: “Ah, chegou estagiário na escola. Agora sim a professora vai descansar, isso e aquilo”.

E4 – Como o E3 falou mesmo, eu cheguei na escola e as outras professoras falaram assim: *“Ah, agora tu tem uma ajudante, né. Pode colocar logo ela pra trabalhar”*. Aí a professora falou assim: *“Não vejo a hora de chegar regência, vou pular já até algumas fases”*. Aí eu olhei pra ela assim, meio assustada: *“Eu tenho que seguir o que tá no papel, não posso pular nada”*. Então fica aquela gracinha das outras professoras falando pra ela pular as fases.

J – E a direção da escola, a supervisão, como é a receptividade?

E4 –No meu estágio, eu fiquei muito próxima da direção, então ali ela ia falando, comentando, fazendo comentários. Já na escola municipal, tô começando agora e a professora já está pedindo para eu planejar bastante atividades para não ficar repetitivo.

J – Seria interessante nos discutirmos um pouco mais sobre a relação do estagiário com o professor supervisor da escola. Quem gostaria de comentar?

E5 –Eu acredito que varia muito. Tem muitos professores que falam assim: “Cara, poxa, que legal. Mas olha, você pode fazer isso, isso e aquilo”. Eles dão aquele feedback, você: “Ah, legal”. “Ó, não é sempre assim. Hoje tá legal, mas tem dia que é assim, aí você faz isso”. Mas tem professores que já falam: “Não gosto de estagiário, só tô com estagiário aqui porque é obrigatório, a escola aceitou e não sei o quê”. Então depende. A gente... talvez no nosso caso... Porque assim, a gente, na Residência são 24 alunos que participam da Residência. Tem todos os casos, tem os casos que a gente é muito bem acolhido, tipo nosso caso, nós somos bem acolhidos lá no 21 de Abril, em certo ponto, mas tem outros professores que fala: “Não, não precisa nem dar aula, não”. Porque eles não querem realmente que o estagiário, ele entre no meio, ele faça parte daquilo. Então acho que tem casos e casos, não dá para generalizar!

E4 – Eu sou muito de perguntar as coisas, se tenho dúvida pergunto, aí ela vai me falando o que tá sendo trabalhado em relação aos conteúdos ela vai explicando. Essa minha professora de agora, já no primeiro encontro ela foi dando sugestões. Só que ela quer que eu leve materiais, coisas novas. Ela falou: “Olha, traz coisas novas, brincadeiras novas, porque a tua literatura e teus conhecimentos estão mais atualizados. Então tu pode trazer atividades novas”. Então senti que a PS está aberta para ensinar e aprender coisas novas. Espero não decepcionar!!!

E2 – Quando a gente foi no Estágio 3, a gente conversou assim: “Professor, a gente pode ter liberdade de planejar as nossas aulas, trazer coisas novas?”, aí o professor disse: “Não, eu quero que vocês continuem o planejamento que eu fiz. Vocês planejam as aulas de vocês de acordo com o meu plano”. Acho que isso foi meio ruim pra gente, acho que ele poderia ter dado a liberdade pra gente de trazer o que a gente queria, algumas modalidades que não são muito utilizadas, tipo o “rugby”. O rugby é um esporte que a gente queria muito levar pra escola, fazer introdução com os alunos. Eu acho que essa (...) apesar do professor, ele ter aconselhado muito a gente, e eu ter

aprendido muito com ele, acho que foi um dos poucos pecados que ele cometeu com a gente.

E1 – Em todos os estágios que eu fiz, eu ia muito atrás disso. É, o que ele queria que eu fizesse, se eu poderia ter liberdade de montar as aulas, ou se ele queria que eu mantivesse o seu esquema de aula. Nos dois primeiros dias, as professoras deixaram livre pra eu fazer a aula do jeito que eu queria. Eu fui dupla com o E2, o PS em relação aos conselho, atenção com a nossa formação profissional, ele é praticamente perfeito, ele sempre tenta colocar algo, ensinar a gente a ter um outro olhar sobre a profissão, um olhar social, entendeu? Ele é muito bom nisso.

J – Ah, legal, cada um teve uma experiência singular, cada um enxerga diferente. Dentro dessa experiência, houveram problemas no percurso e quais foram as soluções dadas para resolver esses problemas?

E3 – Eu, vou falar... voltando no estágio, só no Estágio 1. Eu vou focar que foi algo que eu tive problema até agora. Fui pra uma escola onde tinha alguns alunos que tinha um laudo de ser autista e tinha uns que não tinha o laudo ainda, mas as professoras viam que eles tinham, só que a gente foi dar aula pra eles e a gente passou por uns perrengues. Foi complicado. Eu chamei a professora, porque realmente, na minha formação eu não tinha aprendido a lidar como esse tipo de deficiência. Eu não sabia o que fazer! Então a minha reação foi chamar a professora de Educação Física, tanto é que para alguns alunos, ela também pedia ajuda de outra professora específica, que conseguia acalmá-los e controlar a situação. Concordo com a E4, quando ela falou sobre essa lacuna sobre a inclusão na nossa formação.

E5 – Ah, o meu o mesmo problema, porque lá no 21 de Abril, é uma escola inclusiva lá, e nas quartas-feiras, que é o dia que eu vou, eu e um outro aluno somente, é a aula com os alunos, com os alunos dessas turmas especiais. Então eu tive esse problema... não tive problema em dar aula com eles, só que tem um momento que eles estão agressivos e o dia com um deles foi por quê ele me empurrou, ele me xingou. Eu saí de perto, porque o professor não estava comigo nessa hora, e a gente estava dentro de sala. Eu fiquei com medo, eu saí de perto e deixei ele quieto. Aí depois, quando a gente foi pra quadra, o professor que trabalha com essa turma específica, ele é meio na dele, ele não fez nada. Aí quando chegou lá dentro de quadra, esse aluno começou a brigar literalmente de porrada e puxar o braço com outro aluno especial, e o professor estava assim, olhando pro teto parado. Eu achei aquilo o fim! Não aguentei, fui lá, falei com o professor, perguntei: “O senhor não vai fazer nada?” o professor demorou um ano pra levantar e falar com o menino. Aí eu saí correndo, morrendo de medo, eu fui lá e falei pra ele, chamei o aluno, tentei afastar da confusão. Acho que é o maior problema hoje é que não estamos preparados para trabalhar com alunos de inclusão, e quando chegamos nas escolas, sempre tem crianças com esses problemas. E aí como agir nessas situações? Realmente é complicado, só temos uma disciplina teórica e bem superficial!

E2 – Eu tive um problema no Estágio 2, quando foi individual, numa escola particular. Tinha um aluno que ele era muito agressivo, batia nos coleguinhas dele. Teve uma ocasião que a gente estava fazendo uma volta calma depois de uma aula que foi bem movimentada, eram poucos alunos, acho que tinham dez. A gente sentou aí o professor estava do meu lado e sentou os alunos na nossa frente. Aí começaram a discutir um aluno e outra menina. Eles começaram a sair na porrada e o professor do meu lado. Aí

eu falei... eu fiquei olhando pro professor: “Professor, o senhor não vai fazer nada?”, ele: “Não, deixa rolar. Deixa rolar pra ver”, porque a menina, ela era maior do que o menino. Acho que não durou um minuto a confusão, então o professor separou os dois e mandou o menino pra direção e a outra menina ficou lá de boa. Mas eu achei meio errado da parte do professor. Como a aula não era minha regência, acho que era minha participação ainda, eu fiquei olhando pro professor e o professor não fazia nada, ele ficou olhando. Acho que isso foi um pouco errado, e ainda deu razão para a agressora.

J – COM RELAÇÃO AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, QUE PONTOS MERECEM DESTAQUE E CONTRIBUÍRAM PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE VOCÊS?

E5 – Eu acredito que o estágio, ele é nossa preparação, a nossa aprendizagem prática para a atuação na realidade escolar. Ele ajuda muito, porque a gente tá ali, então quando a gente pega a regência a gente já tem que assumir mesmo, se acontecer alguma coisa, a gente tem que pensar rápido e saber como vai resolver aquilo.

Então eu acho que o estágio ajudou muito em como a gente vai saber lidar com muitas situações de aula com relação as interações, que no começo do estágio a gente demora um pouquinho, mas quando chegar no estágio na parte final da regência, a gente já sabe o que fazer. Então esse pensamento rápido em conseguir agir diante das situações que você não espera na escola, é a maior contribuição que o estágio traz para nossa prática profissional.

E4 – É verdade, concordo com a E5 e ter o controle ali das aulas, no caso do meu primeiro estágio, que foi com os pequenos, tinha que ser muito rápido, muito rápido. Qualquer momento um aluno podia dispersar ... e a questão do espaço, era muito pequeno, uma salinha pequena. E aí tinha um autista, tinha todo tipo de aluno ali, e tinha os que não tinha laudo, mas tinha alguma deficiência. Então isso me deixou ligada no 220. Tava aqui com um fazendo o percurso, passava atividade de circuito ou algo do tipo. E aí eu tava aqui com um, o outro já estava olhando ali pra bater e ter aquele controle de turma, eu acho que me ajudou muito com essas dinâmicas e situações de vivência mesmo.

E3 – O que eu destaco, além do que elas falaram, do pensamento rápido – saber resolver ali no ato, eu creio que o ponto forte porque o estágio, literalmente te coloca na linha de fogo que é para dar aula e sentir como é ser professor.

J – E no Residência, qual o ponto forte do Residência? Aproveitar um ponto forte do Residência. O que ele tem de diferencial, ponto positivo.

E5 – Eu acho que o ponto positivo é essa vivência maior com relação ao tempo de permanência com os alunos na escola.

E2 – Eu acho que o estágio ajuda a ativar muito a nossa criatividade. Acho que pra você trabalhar numa escola pública que não tem quadra, não tem material necessário. Quando tem quadra, a quadra é descoberta, eu acho que você tem que ter uma criatividade, um jogo de cintura no pensamento rápido, como a E5 falou, pra você conseguir trabalhar a sua aula sem perder muito sua linha de pensamento.

E1 – Eu acho que o estágio te ajuda a encontrar a forma que você vai dar aula, se você vai ser um professor linha dura, tecnicista, ou se você vai ser um professor mais amigão da turma. Eu uso o estágio mais pra isso, para saber qual será a melhor abordagem para se trabalhar na escola, ainda estou buscando, mas acho que é isso..

J – Na condição de futuro professor, que já estudou várias disciplinas, mais da metade dos estágios se sentem preparados para atuar na Educação Física?

E4 – Eu ainda estou no Estágio II, mesmo tendo passado por algumas escolas. Eu ainda não estou 100% pronta para chegar na escola e aplicar tudo o que eu aprendi até agora, mas eu acredito que até o Estágio IV já estarei mais preparada, vou ter passado por mais algumas disciplinas que vão me fortificar pra quando chegar lá poder ser uma boa profissional. Mas até agora...

E3 – Eu creio que sim, eu tô preparado conforme tudo que eu passei, a experiência que eu estou tendo na Residência eu já percebo a minha afinidade com relação a turma, faixa etária que eu pretendo trabalhar, se Deus quiser eu vou conseguir trabalhar só nessa faixa etária.

E2 – Eu acho que eu tô preparado em partes porque eu acho que eu ainda sinto receio de trabalhar com a Educação Infantil, mas acho que a partir do Fundamental 1, até o Fundamental 2 e o Médio, eu acho que eu tô mais preparado.

E1 – Eu concordo com o E2. Eu também não me sinto tão preparado ainda, mas eu acredito que, com um pouco mais de informações, eu acho que eu consigo sim.

J – Como vocês sentiram na recepção dos estagiários desse ano que estavam presentes o Reitor, Representantes da SEDUC, Secretária de Educação da SEMED. Como é que vocês perceberam essa reunião de recepção dos estagiários nesse ano? O que vocês acham que foi isso?

E4 – Eu acho que foi muito boa. Eu acho que a questão do conhecimento ali do aluno, do respeito dele chegar lá na escola, eu acho que fortificou mais porque na minha turma, pelo menos, esse semestre teve uma situação que a escola não queria... a direção não aceitou, mas a professora de Educação Física não aceitou, e isso gerou um conflito entre a gente. Essa reunião de recepção dos estagiários deu para melhorar a ligação entre a universidade, as escolas e os estagiários. Eu acho que gerou mais confiança para gente trabalhar na escola e percebi que eles sentiram a importância da contribuição deles na nossa formação. Me senti mais acolhida, e também pelos meus amigos eu posso notar isso, eles sentiram mais confiantes, mais acolhidos, porque a direção se comprometendo ali com os estagiários e com a universidade. A POE apresentou para os gestores como a disciplina de ES funciona. Foram explicadas algumas situações que aconteceram no passado em relação a documentação e posturas. Então isso sanou as dúvidas da escola e dos estagiários. Acredito que esse comprometimento vai mudar a visão do estágio no futuro.

E1 – Bom, eu me senti bem mais apoiado pela escola, bem mais acolhido, principalmente porque também a direção falou algumas palavras muito interessantes, que no estágio passado a gente fez um bom trabalho no fundamental II e seria um prazer ter a gente na escola novamente. Me senti valorizado!

E2 – Essa parte da acolhida com a participação da Secretária de Educação, do Reitor, diretores e outros servidores da escolar ... Foi assim, muito importante para deixar a gente (E) mais confiantes para chegar na escola, trabalhar sentindo que agora todos estão mais envolvidos com nossa presença e comprometidos em fazer parte disso.

E também a gente pode ficar mais tranquilo para se sentir parte da escola.

J – O que vocês acham que vai acontecer com o estágio a partir dessa reunião? Quais as expectativas em relação a esse tópico?

E2 -Eu acho que o estágio vai evoluir, percebi que haverá mais envolvimento de todas as partes.

E3 – Pela fala deles, o que eu vi e ouvi, talvez possa diminuir o caso que ela relatou, que é a direção aceitar e o professor de Educação Física não aceitar. Como ele vê que, vamos dizer assim, o pessoal lá de cima tá dando esse suporte, então eles vão entender que eles vão ter que dar suporte também.

E1 – Eu acho que vai mudar porque a gente já se sentia apoiado, mas pelas palavras dos gestores e professores, haverá um projetinho para gente participar junto POE, para montar alguns aulões de Educação Física para o ENEM, já é uma coisa que a gente nunca tinha pensado em fazer na escola. E acho que... porque a gente nunca teve feedback da escola, tinha do professor: “Ah, teu trabalho foi legal”, mas não da escola. A diretora falando palavras legais, que a gente fez um bom trabalho, que queria que a gente continuasse lá. Então isso a gente nunca teve antes, de ter um feedback da direção da escola .

J – E aí, alguém quer retomar, falar, já tá contemplado? Você E5, o que você acha? Pra terminar.

E5 – Eu acho que isso que eles falaram, eu não participei porque sou da residência, mas achei uma coisa muito boa. A presença do reitor, pra mim, não ia mudar muita coisa não, mas a questão da direção estar ali, às vezes a gente chega na escola achando que está incomodando por estar perguntando, entendeu? E a direção estar ali nos atendendo, isso vai melhorar o laço entre estagiário e escola.

J – Perfeito. Queria agora fechar e perguntando de vocês. Estágio 4 e daqui a pouco formados. Estágio 6 está no processo. **Que características, pelo menos três características importantes que vocês consideram pra ser um bom professor de Educação Física Escolar?**

E5 – Não só jogar bola, planejar aula. Tô brincando, pode continuar. Mas é verdade.

E3 – Nós também temos que falar? Então, Carisma, conhecimento específico e didática para ensinar. Eu vou ficar batendo nessa tecla.

E2 – Didática e domínio de turma.

J –O que você acha importante pra ser um bom professor de Educação Física tendo em vista que vocês observaram outros professores, vocês viram como a escola funciona,

vocês sabem qual é o contexto, tem menino com deficiência, tem escola com pouco material, a escola é pública... que características eu tenho que ter pra ser um bom professor de Educação Física? O que a escola espera de mim? O que a sociedade espera de mim?

E4 – Eu acho que o professor de Educação Física, ele tem que ter um bom planejamento, a relação professor-aluno tem que ser muito boa, você tem que... ao mesmo tempo que você tem que ser rígido, você tem que saber conversar, acolher, porque querendo ou não o professor de Educação Física e os alunos tem maior aproximação. Então eu acho que o professor de Educação Física, precisa estar mais antenado para as questões sociais dos alunos, que eles chegam para conversar sobre a vida deles, e naquele momento sob nossas responsabilidades. Eu acho que o professor de Educação Física tem que se impor mais durante essas reuniões, ter um relacionamento bom com a direção da escola, com os outros professores. Então é isso, é a relação do professor de Educação Física com a escola, professor-aluno e fazer planejamento. Eu acredito que ser inovador, tem muito professor que parou no tempo, então eu acho que a inovação e controle de turma, porque eu acho muito importante estar sempre inovando as aulas, ter muito controle de turma.

E2 – Eu acho que é uma pergunta muito difícil de se responder assim, do nada. Pra você estar lá você tem que ter muito conhecimento, você tem que saber o que você tá fazendo, tem que ter comunicação para tentar convencer os alunos a participar das suas aulas, porque tem muito aluno que não quer participar da Educação Física. O professor de Educação Física tem que saber ouvir bastante, não só falar, porque muitos alunos, eles vêm desabafar com você, saber lidar com os problemas da aula, você tem que desenrolar uma solução do nada.

J – Se pudesse atribuir ao estágio supervisionado vivido até agora, em uma palavra, qual seria?

E2 – Experiência.

E5 – Gratidão.

E3 – Preparação profissional - porque essa experiência de aprender a gente vai poder se preparar, aprender a preparar plano A, B, C, Z. É porque sem ele a gente não ia sair um profissional. Ainda bem que ele existe na grade, porque imaginou eu tentando me formar para ser professor, só que eu nunca tive a vivência? E3 – Porque... eu acho que era isso que eu queria falar. Porque o estágio vai preparar a gente, então acho que ele é uma boa preparação.

E4 – o estágio representa aprendizagem da prática na escola, porque lá, todo dia você se depara com uma novidade. Quando termina o estágio, eu penso: “Meu Deus, eu passei por tanta coisa nesses três meses. O que aconteceu? Tantos alunos”. E fica alguns alunos na nossa mente, assim... você sai, às vezes você encontra, e eles: “Professora”, sai correndo atrás da gente. Então assim, é uma vivência, é uma experiência profissional muito importante, principalmente nessa fase de formação, né, que agora a gente tá chegando no ponto que tá afunilando o curso. Então é muito importante!

E1 – Acho que experiência também. Acho que a primeira palavra que veio na cabeça é experiência para aprender a atuar.

J – O que representou esse momento de discussão sobre o estágio pra cada um de vocês? O que representou esse momento que nós estamos aqui discutindo sobre essa formação de vocês, mas olhando pro estágio?

E1 – Eu acho que me deu outra visão de pensamento. Consegui ver outras coisas com o posicionamento dos colegas, com eles contando a experiência deles, deu uma outra visão de estágio que eu ainda não tinha percebido, daí com essa conversa comecei a entender o real sentido do estágio na nossa formação e atuação profissional.

(E5, B) - As tuas questões nos fazem lembra do que a gente já passou e a gente vai ouvindo o que outros estagiários já passaram também, então isso motiva a gente que realmente quer seguir essa área, de continuar firme.

E2 – Eu acho que contribuição seria a palavra certa. Que cada um teve essa experiência e cada um sempre vai conseguir acrescentar alguma coisa e acho que sempre vai contribuir com o outro. Obrigado.

E4 – Eu acredito que valorizar mais a nossa profissão. Valorizar mais, porque esse é o nosso ponto de partida. Se você fizer esses quatro estágios só por fazer, certeza que você vai ser um péssimo profissional. Então esse momento é pra você procurar pensar mais, né, como vai ser as nossas atitudes nos próximos estágios, valorizar mais, foi um momento que eu pude trocar ideias com o pessoal da Residência Pedagógica, que a gente não tinha conversado ainda. Então foi muito importante pra mim e me motivou mais a ser professora da escola.

J – Vocês gostariam de falar mais alguma coisa, complementar alguma informação que ficou para trás, o que vocês acreditam que deveria ser diferente do estágio, o que poderia ser diferente. Eu acho que agora é o momento. Você coloca aqui a contribuição de vocês para os futuros alunos desse curso.

E4 – Eu acredito que as horas de observação. São apenas 20 horas de observação, e participação é 25. Então eu acho que as horas de observação tinha que ser maior pra gente. Porque o certo é ir uma vez na semana, só que aí a gente pode ir até duas vezes, né. Então assim, quem vai duas vezes conhece um pouco mais, mas só que quem vai só uma fica prejudicado, porque no caso desses alunos que apresentam dificuldades, mesmo que a professora falou assim: “Ah, fulana, aquele aluno ali tem o laudo de autista, aquele ali não tem e tem dificuldade de entender as atividades”. E aí a gente fica assim, aí a gente já começa olhar mais praquele aluno pra saber como é que a gente vai planejar as aulas. Então a observação é muito pequena, as horas de observação. Na verdade a carga horária na escola deveria ser maior.

E2 – Eu acredito que... falar uma frase que o nosso professor falou pra gente, que a observação, ela é constante. Ela começa desde o momento que você entra na escola até o momento que você sai, não para de observar, você sempre tá observando. Eu acho que só a quantidade de hora no geral poderia ser maior.

Apêndice H – Modelo de Transcrição Entrevista –PC1 (C)

1. Qual a sua relação com a UFMT e com o ECS?

PC1 - Boa tarde! Tive minha formação acadêmica aqui na UFMT, sou professor de Educação Física do Estado desde a década de 1980, já estou finalizando minha carreira no Estado, perto de me aposentar. Já dei entrada na minha aposentadoria. Com relação a EJA, eu trabalho num Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA). Esse centro é diferente de escolas regulares e de outras escolas que atendem jovens e adultos. É um centro especializado para atender jovens, adultos e idosos. Estou lá desde a criação desse centro em 1993.

PC1 - Com relação ao estágio, na verdade nós fomos procurados pela UFMT, para receber os estagiários lá. Depois disso, a gestão da escola, o nosso diretor tem como prática perguntar se nós queremos receber estagiários. A direção autoriza, mas quem vai acompanhar somos nós professores. Essa é a terceira turma de estagiários seguida que recebo da UFMT. Mas já recebi estagiários de outras instituições privadas.

Então o diretor joga a peteca pra nós, joga a responsabilidade em estar recebendo esse estagiário nas nossas aulas. Recentemente teve uma estagiária de outra faculdade de letras, que chegou lá e pediu para o diretor assinar um documento de 120 horas. O Diretor chamou a professora de língua portuguesa e perguntou se a estagiária cumpriu com as horas descritas no documento? A professora respondeu que a estagiária tinha vindo na escola só uma vez. Então ele não assinou. Então assim, essa é a terceira turma de estagiários seguida que recebo da UFMT. Mas já recebi estagiários de outras instituições privadas.

2. Como você compreende o ECS na formação do professor de EF? Qual o papel do ECS?

PC1 – Eu acho que o estágio é importante para a formação profissional do professor. Embora a gente observe que tem uma série de coisas que precisam ser melhoradas. Eu acho que estágio dá instrumentos para quando o aluno (E) sair para o mundo prático do trabalho, ele saiba lidar com as situações adversas que ocorrem nas escolas.

O que eu percebo é que talvez o tempo e a forma que esse estagiário é encaminhado é muito reduzido, ele não consegue entender tudo que faz parte da realidade da escola. Veja bem, tem escola que tem estrutura e escolas que são sucateadas. Como que esse aluno consegue perceber e modificar algumas formas de sua atuação? E muitas vezes, a praticidade trabalhada na universidade com todos os recursos disponíveis, você não vai encontrar no mundo aí fora. Então a gente vê muitas vezes os estagiários perdidos sem saber o que fazer quando se deparam com essa realidade, Isso ocorre por terem tido uma formação distante do espaço e do alunado que vão atuar. Estamos começando um a

3. Como ocorrem as práticas no processo de supervisão de ECS na escola? Desde o momento da chegada até o final do estágio?

PC1 - Na verdade é o seguinte, o professor de estágio da universidade me procura, pede para eu receber os estagiários, e como eu sei da necessidade que o acadêmico tem de vivenciar essas práticas, eu sempre estou aberto. Só que comigo é seguinte, eles vão ter que produzir mesmo, porque eu sou exigente, chato e rigoroso. Eu tenho um planejamento, nossa escola trabalha por projetos integradores entre às áreas afins (linguagem) para serem executados, e eles terão que seguir a nossa proposta com os nossos alunos. Nesse semestre, estamos com um grupo de (E) que relataram “é a primeira vez que nós estamos indo para uma escola que trabalha com metodologia de projetos”. Aqui estabelecemos metas, ações para a gente cumprir. Eu acho que a função nossa como profissional da área escolar que se propõe a receber estagiários, tem que orientar esse acadêmico – Ele espera isso de nós. Quer dizer, mostrar todas as possibilidades, que tenho e sigo um planejamento, que desenvolvo um trabalho baseado na proposta da escola, com projetos integradores. E eles (E) precisam saber como eles serão inseridos nesse processo. Aqui na escola somos um grupo de professores aglutinados por área (Educação Física, Artes, Português, Inglês).

J – Então como ocorrem as práticas?

PC1 - Os estagiários chegam, e logo na observação, eu pego os estagiários e pergunto se eles têm uma noção de como funciona o EJA? Explico sobre isso tudo junto com o professor orientador do estágio da universidade, porque ele vem todos os dias. Por exemplo, eles estavam se organizando por horas. Daí eu disse ao PO6, aqui não funciona desse jeito, é diferente. Expliquei que os alunos ficam um tempo maior nas áreas, fora isso, tem as oficinas práticas. Então o sistema aqui é diferente, eles precisam entender que escola é essa? Aí na observação destaco pra eles verem como a escola se organiza? De que forma se trabalha?

Eu percebo que esse grupo de estagiários estão ansiosos com as práticas, mas eu digo logo: aqui estamos lidando com turmas heterogêneas temos do jovem ao idoso, inclusão e tudo mais. Daí eu explico: temos que trabalhar os conceitos na teoria e depois ir para a prática – construir sentidos para nossos alunos da EJA. A questão é colocar os (E) a par de como funcionamos e também do planejamento do semestre.

Hoje funcionamos no modelo “carga horária/etapa”. O que é isso? Ele precisa saber, por exemplo se vai fazer concurso, e depois de formado ele precisa trabalhar em um CEEJA. Com relação a parte de intervenção eles vão seguir meu planejamento – organizei os conteúdos interligado com os projetos/área – Faço uma abordagem pautada na cultura corporal. Nesse projeto, eles conhecem o projeto, participam da apresentação no auditório juntamente com todos os participantes, depois os estagiário se organizam a partir do meu planejamento para darem suas aulas teóricas e ministrarem as oficinas práticas relacionadas com a teoria. Digo a eles: Aqui não se trabalha dando atividade pela atividade. O referencial teórico que a gente trabalha é para dá sustentação das práticas. O Projeto integrador será executado durante o semestre com culminância na semana da consciência negra, no final de novembro. Sugeri a eles que trabalhassem os textos com os alunos e eles atuassem como mediadores. Vamos trabalhar durante o período de aulas a execução do projeto.

4. Como os estagiários chegam a escola? Qual a sua percepção sobre eles? Quais as principais dificuldades que eles apresentam?

PC1 - Olha, muitas das vezes eu ... não sei se há um choque entre o que eu proponho e o que já fizeram em outros espaços [...], percebo que eles chegam meio, sinto eles meio inseguros. Eu acredito que isso seja, porque eles querem fazer a prática ligada aos 4 esportes clássicos. Ontem uma estagiária me procurou aflita e disse que estava com medo por ainda não ter trabalhado com projetos de temas integradores. Eu falei que os textos ajudam a compreender a questão conceitual e na prática vamos estabelecendo essas relações como o movimento e a cultura negra e com a realidade do município de Cuiabá. Tudo isso pensando na temática do projeto “Semana da Consciência Negra - Racismo e preconceito”. Temos muitas possibilidades para trabalharmos. Eu trabalhei a primeira aula teórica, eles observaram. Na segunda eles ajudaram nos debates, E na aula seguinte, já fizeram a regência e fecharam a parte teórica. Nessa semana, começamos a planejar junto coma as turmaS e professores de outras áreas as nossas oficinas práticas. Sou sempre muito empolgado e estou gostando do envolvimento dos estagiários deste semestre.

5. Como ocorre a relação com os professores de estágio da universidade do ponto de vista institucional e profissional no processo de supervisão do ECS?

(PS1, C) - Na verdade a gente tem um primeiro contato de fala e de aceite, e para por aí, praticamente é assim que ocorre. Eu acho que essa relação podia ser muito mais que isso, por exemplo, no semestre passado era outro professor orientador de estágio vinha todos os dias também, mas eles (E) não participaram da culminância do nosso projeto, estagiaram durante o processo do projeto, fizeram as oficinas, daí no momento na culminância eles não estavam, não vieram porque tinham avaliação na FEF. Nesse semestre está sendo diferente, nós acertamos que os estagiários vão participar do fechamento do projeto.

Há ontem no finalzinho da atividade participei com eles da roda de conversa. Dai falei pra eles (E) “aproveitem o professor orientador de vocês (PO6) que tá fazendo doutorado nessa área da cultura corporal e peçam ajuda dele nas atividades”. Essa é a relação, acho que tem que tirar dúvidas mesmo. Eu dei aos estagiários a tarefa de serem mediadores na questão de trabalhar os textos.

PC1 Nesse semestre o professor orientador de estágio (PO6), sentamos e juntos acertamos alguns procedimentos para trabalhar como nós acreditamos que deve ser o estágio. Os estagiários estão sendo bem acompanhados pelo PO da UFMT, ele está presente em todas as aulas, [...] os (E) estão planejando para ministrarem as oficinas práticas com a temática da consciência negra para ser apresentada na culminância do projeto lá na escola no dia 20 de novembro/2019. E nossos alunos da escola virão apresentar o produto das oficinas ministradas pelos estagiários em um evento aqui dentro da universidade (C). Isso tudo só foi possível porque o professor de estágio faz parte do grupo de pesquisa sobre corporeidade e diversidade que está organizando esse evento sobre corporeidade e nos convidou. Sabe, é importante valorizar o que os estagiários estão realizando dentro das escolas.

PC1 - Uma coisa que nós criamos eu e o (POE6) nesse semestre, foi um espaço de diálogo entre estagiários e aluno da EJA. Nesse momento os alunos da escola poderão falar sobre o que eles aprenderam com os estagiários e poderão dar um feedback sobre as oficinas ministradas. E os estagiários possam também falar sobre como foi essa experiência com os alunos da escola. Acredito que esse momento de partilha no estágio está ocorrendo da forma inédita, pelo menos comigo é a primeira vez. Sabe eu sempre esperei que ocorresse a participação dos nossos alunos, porque assim que deve ser a parceria universidade-escola e como estamos lidando com alunos da EJA, acho importante eles serem ouvidos também.

7. Da forma como está organizado e implementado o ECS, como você se percebe nesse processo?

PC1 - Eu cobro, sou exigente - não deixo solto, tem que ser do jeito que eu trabalho. Eu não modifico meu planejamento. A minha aula vai acontecer de qualquer jeito – estando eles (E) lá ou não.

Nesse semestre estamos caminhando para um diálogo mais próximo, me sinto mais à vontade para questionar, participar com eles nas discussões, o prof. do estágio reúne os estagiários todos os dias ao

final das aulas e me convida para falar sobre o que achei, os alunos perguntam também. A metodologia adotada pelo PO6 desse semestre é baseada na reflexão sobre a prática. Acho isso interessante e por isso estou sentindo que consigo cooperar junto no estágio deles (E).

8. Você se sente preparado para atuar como professor supervisor de estágio? Com vc se percebe nesse processo?

PC1 - Eu tive vivência de ter sido professor de estágio em uma faculdade privada. Acho importante o estágio, por isso abro espaço para os alunos terem essa vivência profissional. Me sinto preparado para receber estagiários e contribuir com a formação deles, até mesmo pela experiência dos quase 30 anos que tenho de prática na escola, e por ter sido professor de um IES privada. Então posso dizer que me comprometo como um professor que ajuda a formar novos professores para atuar na profissão.

9. O que você considera importante orientar aos futuros profissionais sobre o trabalho docentes?

PC1 - No nosso caso – EJA, principalmente é a questão da diversidade. Acho um ponto chave. Se você pegar os documentos da educação, todos falam muito sobre a diversidade. Por exemplo, nesse projeto que estamos trabalhando - mostrar que a questão da consciência negra é apenas um tópico. Quando você vai discutir a questão do preconceito, nós estamos discutindo várias questões: deficientes físicos, auditivos, diferença de gêneros, raças, idades (temos alunos de 20, 30, 40 e até 70 anos de idade nas turmas) – Olha o confronto. Enquanto os alunos de 70 anos estão reclamando do barulho, os alunos de 20 falam assim: “O que você tá fazendo aqui nessa idade?”. Então é uma diversidade muito grande na EJA, muito desafiador, mas aí o gostoso é que o próprio aluno de mais idade dá uma verdadeira aula né, quando se coloca um problema ele já vivenciou – eles tem uma riqueza de vida que pode contribuir, pois trazem muito da sua experiência. Então eu acho essa troca muito rica, por isso gosto de trabalhar com a EJA.

10. O que você considera importante que os estagiários aprendam sobre o trabalho docente?

PC1 - Eu acredito que a gente tenha uma falha muito grande na questão da elaboração de materiais, no nosso curso de EF ainda não temos muito livros didáticos que nos ajudem com os conteúdos adequados para a gente trabalhar na EJA. Eu vejo que a gente não tem um referencial para EJA. Tanto é que na nossa escola, quando virou um centro, nós, os quatro professores de EF, sentamos e criamos oito livros didáticos para cada etapa. Então o que vamos trabalhar? Na verdade esses alunos chegam para estagiar no CEEJA e ficam perdidos em termos de conteúdos por não ter uma formação que prepare para essa modalidade de ensino na formação deles na universidade. Então eu acho importante que os estagiários tenham conhecimento sobre a base de conhecimentos da Educação Física no contexto escolar para que eles saibam trabalhar em termos de conteúdos para cada etapa de ensino para entender o que se passa no processo de mudança corporal e como intervir a partir dessa base.

Na minha opinião, ainda acho que a formação de EF tá muito voltada para a biologia, saúde e quando trata da escola, aborda com mais ênfase as fases iniciais de ensino. Aí a gente precisa ver que, se temos outras modalidades de ensino onde o professor de EF também pode atuar, onde essas questões corporais precisam ser trabalhadas com essa demanda. Como é que vamos trabalhar com os alunos com faixas etárias diferentes. Saber planejar; saber como a escola trabalha?

11. Da forma como o ECS está organizado, quais são os desafios para a formação do futuro profissional de EF?

PC1 - Eu vejo como um desafio a questão do tempo de estágio – ainda é pouco, acho que o tempo de estágio poderia ser maior em cada etapa de ensino.

12. Na sua opinião qual o perfil profissional que a escola precisa?

PC1 - Olha, tem que ser um professor de EF extremamente dinâmico e motivado, ser profissional mesmo. Sangue novo, um profissional que tenha gana para trabalhar como professor de escola.

13. Da forma como está organizado e implementado, o ECS dá conta de formar esse perfil traçado por vc acima?

PC1 - Olha eu acho que o estágio ajuda na constituição do perfil profissional para atuar na escola, principalmente como esse espaço de reflexão que a faculdade tem adotado com esse PO6. Essa perspectiva apresenta muitas possibilidades do ensino na EF, sobretudo em relação às práticas.

PC1 - Se eu pudesse dar uma sugestão para melhorar, diria para ampliarem a carga horária, porque percebo que o estagiário precisa de um tempo maior para saber como essa escola se organiza e funciona; para entender como são os alunos, como eles interagem, sentar juntos, discutirem, para depois eles irem para a docência propriamente dita.

14. Na condição de professor supervisor que recebe estagiários, qual a tua sugestão para tornar o ECS mais efetivo e contribuir na formação do professor de EF?

PC1 - Acho que a universidade deveria apresentar para os professores das escolas a sua proposta formativa de estágio. Qual é o papel de cada um. Porque no meu caso, por ter sido professor em faculdade particular tenho essa formação, mas quem não tem precisa saber como o estágio deve ocorrer para conseguir ajudar os (E).

PC1 - Acho também que o estagiário deve ser avaliado não só pelo relatório dentro da universidade ou pelo professor da escola, mas também tivesse (*feedbacks*) pelos alunos da escola e uma avaliação dos estagiários com relação a experiência na escola, assim como faremos pela primeira vez nesse semestre – Sabe, é importante sabermos o que o aluno percebeu ou achou sobre a atuação do estagiário e vice-versa? Outro ponto seria que as práticas desenvolvidas na escola viessem aqui para dentro da universidade. Isso também vai ocorrer nesse semestre – sabe, levar os alunos da escola para apresentarem o produto, nesse caso, as coreografias criadas e trabalhadas pelos estagiários junto com o alunos nas oficinas de danças do projeto de ensino desse semestre na EJA.

PC1 Por último, uma sugestão, acho que seria interessante a universidade ouvir o nosso ponto de vista sobre esse estágio. A hora que me convidar eu vou falar o que penso e estarei a disposição para ajudar.

15. Com a as práticas de ensino ocorridas no ECS esse semestre quais as potencialidades destacadas?

PC1 – Gostaria de destacar o acompanhamento do POE-6, ele tem estudado sobre o estágio na perspectiva da cultura corporal e das questões étnico-raciais, ajuda muito com os momentos de discussões durante o estágio, pude participar de alguns desses momentos de reflexão, por sinal isso aproximou demais a relação de todos nós participantes. E outro aspecto que destaco, é a forma comprometida com que ele abraçou as nossas ações na escola, motivando, acompanhando e orientando os estagiários. Espero que ele continue assim nos próximos semestres.

O que representou pra você essa conversa?

PC1 - Eu acho que representa o início de um caminho de melhoria para a formação do professor de EF. Sabe professor J, na primeira reunião que você foi observar, já pude perceber que sua presença seria muito proveitosa. E hoje suas questões me fizeram pensar na minha responsabilidade na formação desses estagiários. Saio daqui revigorado e consciente de que meu papel tá sendo desempenhado. Obrigado!

J – Imagina eu que agradeço por sua disponibilidade e contribuição para a pesquisa. Obrigado!