



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

BRUNO DA SILVA LIMA ANTUNES DIAS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFAM/MANAUS: CONCEPÇÕES ENTRE O PENSADO
NO PPC E O VIVIDO PELOS LICENCIANDOS**

MANAUS - AM
2020

BRUNO DA SILVA LIMA ANTUNES DIAS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFAM / MANAUS: CONCEPÇÕES ENTRE O PENSADO
NO PPC E O VIVIDO PELOS LICENCIANDOS.**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

Área de concentração: Linha de Pesquisa 3: Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios Amazônicos.

Pesquisa desenvolvida ao abrigo do convênio nº. 01/2018 pela SEDUC e financiada na modalidade de bolsa Pós-Graduação FAPEAM (14 meses)

ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS

MANAUS - AM

2020

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dias, Bruno da Silva Lima Antunes
D541e O estágio supervisionado e o Desenvolvimento Profissional em Educação Física na UFAM/MANAUS: concepções entre o pensado e o vivido pelos licenciandos / Bruno da Silva Lima Antunes Dias.
2020
192 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Luiz da Costa Barros
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Estágio Curricular Supervisionado. 2. Desenvolvimento Profissional. 3. Educação Física. 4. PPC. 5. UFAM. I. Barros, João Luiz da Costa. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

BRUNO DA SILVA LIMA ANTUNES DIAS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFAM/MANAUS: CONCEPÇÕES ENTRE O PENSADO
NO PPC E O VIVIDO PELOS LICENCIANDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

Banca Examinadora:

Presidente/Orientador: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros
Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM

Membro Titular Externo: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – PPGE/UFTM

Membro Titular: Prof. Dr. Evandro Ghedin
Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM

Membro Suplente: Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos
Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM

A Deus, toda honra e glória!

A meus pais, Adalberto Antunes Dias e Olga da Silva Lima, por todo empenho dispensado a meu favor, para que este momento fosse concretizado. Suas orações ascenderam aos céus e foram fundamentais nesta caminhada acadêmica.

A minha filha Esther Portela Lima Dias, mesmo em sua tenra idade foi motivo de inspiração e motivação para que não parasse no meio do caminho quando tudo parecia que não seria possível.

A meus irmãos Jonhny Lima Moura e Alonso Dias Neto, por também representarem mesmo que de maneira velada, suas motivações em meu desempenho.

A todos os familiares e amigos que, de maneira direta e indireta, estiveram a contribuir nas reflexões e na construção desta pesquisa, sobretudo nos momentos difíceis vividos no âmbito familiar. Suas orações foram essenciais para o ânimo e forças necessárias à continuidade do trabalho.

AGRADECIMENTOS

A meu Deus, criador dos céus e da Terra, Senhor do santo sábado bíblico, que em Seu tempo me proporcionou a oportunidade de cursar o Mestrado em Educação e dispensou a meu favor os devidos meios para que esse trabalho fosse possível.

A meus pais, sobretudo minha mãe, que se dispôs em contínua motivação para meu crescimento e realização profissional.

A minha filha, que tornou a força motriz para que não desanimasse e não desistisse diante das dificuldades impostas pela vida. Amo-te!

A Igreja Adventista do Sétimo Dia, por meio de suas orientações fundamentadas nas Sagradas Escrituras, esteve a auxiliar em toda minha trajetória de vida e profissional.

Ao meu orientador, João Luiz da Costa Barros que, de maneira humanista, dispensou a mais tenra empatia e solidariedade em aceitar o desafio pela proposta de pesquisa, dando-me as diretrizes necessárias para meu amadurecimento acadêmico como pesquisador. Mais do que um orientador, um amigo em que todos do grupo de pesquisa GEPEFRI puderam e podem encontrar.

À Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC/AM, por oportunizar junto à UFAM, a primeira parceria de formação continuada em pós-graduação stricto sensu.

À Coordenação e professores do Curso de Mestrado, e em especial aos amigos da primeira turma da SEDUC/AM, com quem tive o privilégio de me relacionar e de compartilhar inúmeras experiências, na mobilização dos saberes relacionados ao exercício da docência.

À FAPEAM pela bolsa de estudos a mim concedida para a realização da dissertação de Mestrado. O auxílio financeiro foi-me fundamental no planejamento, desenvolvimento e divulgação das pesquisas científicas realizadas.

Aos licenciandos do curso de Educação Física, licenciatura, da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF) da Universidade Federal do Amazonas, ao participarem e darem voz ao modelo preconizado pela instância de ensino.

Aos professores Wagner Wey Moreira e Evandro Ghedin pela aceitação em participar e contribuir na banca de qualificação e defesa, colaborando, assim, no meu desenvolvimento profissional para o exercício docente. Ressalto ainda, as contribuições feitas na banca de qualificação pelo prof. Dr. Cláudio Victória.

A todos aqueles que mesmo não citados estiveram de forma direta e indireta a contribuir na realização em mais uma etapa de minha trajetória acadêmica. Obrigado!

A atenção dispensada à cultura física, indubitavelmente, por vezes interromperá a rotina usual do trabalho escolar; esta interrupção, porém, não se revelará como um verdadeiro estorvo. Será centuplicadamente pago o emprego e o esforço no sentido de robustecer o espírito e corpo, alimentar a abnegação, unir aluno e professor pelos laços do interesse comum e amistosa associação.

Ellen G. White

RESUMO

A presente dissertação apresenta uma reflexão acerca do Desenvolvimento Profissional no contexto Amazônico, de licenciandos em Educação Física a partir do estágio curricular supervisionado realizado em escolas da rede estadual de ensino, na cidade de Manaus. Tal estudo teve como objetivo geral compreender de que maneira o modelo de estágio curricular, preconizado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física, licenciatura, da Universidade Federal do Amazonas, campus Manaus, tem contribuído para o desenvolvimento profissional, visando atender as demandas atuais da sociedade. Para concretização desta pesquisa, buscamos, ainda, refletir sobre os processos históricos e educacionais do curso de Educação Física e do estágio curricular no Brasil; identificar, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o perfil formativo, as competências, as habilidades, as concepções de estágio supervisionado e seus objetivos; identificar as concepções dos estudantes-professores acerca da importância do estágio supervisionado para o desenvolvimento profissional. Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa (MINAYO, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), cujos resultados serão expressos com o aprofundamento dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994), do tipo estudo de caso (ANDRÉ, 2013), em que privilegiamos, na fundamentação teórica, referências contextualizadas ao curso de Educação Física e o papel do estágio no processo de formação e desenvolvimento profissional, tais como Caparroz (2007), Castellani Filho (1988, 1991); Darido (2003), Taffarel (1993); (Silva (2007); Lima (2012); Pimenta (2009, 2012); Ghedin (2008, 2015); Freitas (1996); García (1999, 2009), e os decretos-lei do curso de Educação Física e estágio supervisionado, além das DCNs dos cursos de formação de professores e das DCN específica do curso de formação em Educação Física. Como procedimentos para coleta de dados, utilizaram-se a aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas. Durante o desenvolvimento do trabalho, almejou-se evidenciar o estágio como uma atividade teórica e prática que aproxima o licenciando da realidade educacional, e colabora no desenvolvimento profissional referente à compreensão e à análise de seu espaço de inserção profissional ao procederem de maneira crítica, transformadora e criativa. Os resultados evidenciam que o curso pesquisado situa sua perspectiva formativa centrada na hegemonia da perspectiva instrumentalizadora da técnica, o que limita o desenvolvimento profissional. Apontam ainda, que estágio supervisionado assume caráter periférico sendo a parte prática no final do percurso formativo, indo na contramão do que as DCNs estabelecem: que os currículos tenham as atividades formativas e teórico-práticas diluídas na trajetória da formação inicial, minimizando, assim, o choque com a realidade. Os licenciandos entrevistados, na sua maioria, demonstraram desconhecer o PPC do curso, essencial na clarificação do perfil profissional desejado. Constatou-se, portanto, pela ótica dos entrevistados, que o estágio supervisionado realizado no último período do curso não possibilita uma articulação teórico-prático entre os saberes científicos dispostos na

instância formadora com o campo de atuação. É pertinente a reorganização do desenho curricular, estabelecendo o componente curricular do estágio supervisionado como eixo articulador da formação inicial, permitindo-se, aos futuros professores de Educação Física, maior aproximação com seu exercício profissional, a fim de produzir e mobilizar os saberes inerentes ao pleno Desenvolvimento Profissional.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Desenvolvimento Profissional. Educação Física. PPC. UFAM.

ABSTRACT

The present dissertation presents a reflection about Professional Development in the Amazon context, of Physical Education graduates from the supervised curricular internship carried out in state schools, in the city of Manaus. The general objective of this study was to understand how the curricular internship model, recommended in the Pedagogical Course Project (PPC) of Physical Education, undergraduate, from the Federal University of Amazonas, campus Manaus, has contributed to professional development, aiming to meet the needs of current demands of society. To carry out this research, we also seek to reflect on the historical and educational processes of the Physical Education course and the curricular internship in Brazil; to identify, in the Pedagogical Course Project (PPC) of a degree in Physical Education at the Federal University of Amazonas (UFAM), the training profile, the competences, the skills, the supervised internship conceptions and their objectives; to identify the students-teachers' conceptions about the importance of the supervised internship for professional development. It is a research whose approach is qualitative (MINAYO, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), whose results will be expressed with the deepening of the phenomena from the perspective of the research subjects (BOGDAN and BIKLEN, 1994), of the study type case study (ANDRÉ, 2013), in which, in the theoretical basis, we privilege contextualized references to the Physical Education course and the role of the internship in the process of professional training and development, such as Caparroz (2007), Castellani Filho (1988, 1991) ; Darido (2003), Taffarel (1993); (Silva (2007); Lima (2012); Pimenta (2009, 2012); Ghedin (2008, 2015); Freitas (1996); García (1999, 2009), and the decree-laws of the Physical Education course and supervised internship , in addition to the DCNs for teacher training courses and the specific DCNs for the Physical Education training course. As procedures for data collection, questionnaires and semi-structured interviews were used. During the development of the work, the aim was to highlight the internship as a theoretical and practical activity that brings the licensee closer to the educational reality, and collaborates in the professional development regarding the understanding and analysis of their professional insertion space when proceeding in a critical, transforming way and creative. The results show that the researched course places its formative perspective centered on the hegemony of the instrumentalizing perspective of the technique, which limits professional development. They also point out that supervised internship takes on a peripheral character, being the practical part at the end of the training course, going against what the DCNs establish: that the curricula have the training and theoretical-practical activities diluted in the trajectory of the initial training, thus minimizing the shock with reality. Most of the interviewed undergraduates demonstrated that they did not know the PPC of the course, which is essential to clarify the desired professional profile. It was found, therefore, from the perspective of the interviewees, that the supervised internship carried out in the last period of the course does not allow a theoretical-practical articulation between the scientific knowledge

arranged in the training institution with the field of activity. It is pertinent to reorganize the curricular design, establishing the curricular component of the supervised internship as an articulating axis of the initial training, allowing future Physical Education teachers to get closer to their professional practice, in order to produce and mobilize the knowledge inherent to the Full Professional Development.

Keywords: Supervised internship. Professional development. Physical Education. PPC. UFAM.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Características das Teses e Dissertações	31
Quadro 02 – Diferenças entre as Resoluções Nº. 69/69 e Nº. 03/87.....	86
Quadro 03 – Comparativo das Normativas de 1987 e 2018.....	93
Quadro 04 – Categorias e Subcategorias de análise da pesquisa.....	103
Quadro 05 – Descrição de estrutura e funcionamento do curso de LEF/UFAM/Manaus.....	117
Quadro 06 – Descrição da Matriz Curricular e seus desdobramentos do curso de LEF/UFAM/Manaus.....	118
Quadro 07 – Descrição da Ementa do componente curricular Estágio Supervisionado.....	128
Quadro 08 – Grade Curricular do curso do curso de EFL.....	132

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 01 – Distribuição das Dissertações e Teses em relação aos trabalhos acadêmicos do ano de 2013 a 2019.....	33
Tabela 02 – Distribuição das Dissertações e Teses em relação aos descritores pretendidos do ano de 2013 a 2019.....	35
Tabela 03 – Quantidade e caracterização das produções cadastradas nos anos de 2013 a 2019 com os descritores pesquisados.....	36
Gráfico 01 – Estabelecimento onde cursou o Ensino Médio.....	140
Gráfico 02 – Educação Física como primeira opção.....	140
Gráfico 03 – Conhecimento do PPC do curso.....	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Caracterização do estágio a partir das produções acadêmicas.....	40
Figura 02: Movimento iniciado em 1980.....	85
Figura 03: Eixos epistêmicos da pesquisa.....	98
Figura 04: Esquema representativo das fases da pesquisa.....	100
Figura 05: Entrada da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF).....	120
Figura 06: Academia.....	121
Figura 07: Secretaria da FEFF e Gabinete da Coordenação da LEF.....	121
Figura 08: Laboratórios LECOMH e GEPEFRI.....	122
Figura 09: Auditório Guilherme Nery.....	122
Figura 10: Laboratório de Cinesioterapia e Pediatria.....	123
Figura 11: Laboratório de estudos em Neurociências e Comportamento.....	123
Figura 12: Laboratório de Hidroterapia.....	124
Figura 13: Laboratório de Avaliação.....	124
Figura 14: Ginásio.....	125
Figura 15: Piscina.....	125
Figura 16: Campo de futebol e pista de atletismo.....	126
Figura 17: Biblioteca.....	126
Figura 18: Etapas do Estágio segundo o PPC do curso.....	134

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO.....	20
SEÇÃO I: O ESTÁGIO CURRICULAR COMO COMPONENTE FORMATIVO DOCENTE.....	29
1.1 - O contexto do estágio supervisionado no desenvolvimento profissional em educação física nas produções científicas de teses e dissertações catalogadas na CAPES.....	29
1.2 – A legitimidade do estágio supervisionado curricular nos cursos de formação docente.....	43
1.3 – O estágio curricular no desenvolvimento profissional docente: identidade, saberes e autonomia.....	54
SEÇÃO II: ASPECTOS LEGAIS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....	69
2.1 - A formação docente nos cursos de Educação Física: regulamentações.....	69
2.2 - O perfil docente a partir das reformulações legais.....	78
2.3 – Síntese analítica da resolução CNE/CES Nº. 06/2018 – licenciatura em Educação Física.....	91
SEÇÃO III: O PERCURSO METODOLÓGICO.....	97
3.1 Caracterização da pesquisa.....	97
3.2 Procedimentos metodológicos.....	99
3.3 O contexto e os participantes da pesquisa.....	103
SEÇÃO IV: O PERFIL FORMATIVO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LICENCIATURA, UFAM/MANAUS/AM PRECONIZADO NO PPC.....	105
4.1 - O perfil, as competências e habilidades: o que diz o PPC do curso de Educação Física.....	108
4.2 - As concepções de estágio e seus objetivos segundo o ppc do curso de Educação Física.....	127
SEÇÃO V: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O DESENVOLVIMENTO PROFISISONAL NÁ ÓTICA DOS LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAM.....	138
5.1 O estágio como eixo articulador dos saberes científicos e a relação teoria e prática: o que pensam os licenciandos?.....	142
5.2 A mobilização dos saberes profissionais no estágio supervisionado: o desenvolvimento profissional na ótica dos licenciandos.....	148
5.3 Desafios da formação e atuação profissional em Educação Física.....	158

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICES E ANEXOS	186
Roteiro do questionário com os licenciandos.....	190
Roteiro da entrevista com os licenciandos.....	192
TCLE dos licenciandos.....	193
Termo de Anuência da FEFF/UFAM/Manaus.....	195

APRESENTAÇÃO

Cada profissional carrega consigo experiências, complexos, demandas e histórias de vida. Por certo, uma profissão somente existe porque há uma necessidade social específica demandando prestação de um serviço. Nessa direção, considerar que a sociedade de maneira indireta cria, valoriza e extraoficialmente regulamenta uma profissão, é também considerar sua influência em nossas escolhas de vida.

Geralmente, quando ouvimos falar de trajetória acadêmica, é possível, prendermo-nos a datas. Contudo, acredito que mais importante neste momento seja a de ressaltar os feitos que, de tão marcante em cada contexto que pude experienciar, passaram a ser histórico em minha vida. Dessa maneira, julgo importante destacar nessas breves considerações alguns desses feitos.

Embora não possua formação específica na temática abordada neste trabalho no que se refere à Educação Física, pois minha formação inicial é em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), tive a oportunidade de vivenciá-la enquanto professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de 2012 a 2014. As escolas dos anos iniciais não eram contempladas com profissionais da área de Educação Física no Estado do Amazonas até 2014. Logo, nós, professores desse segmento, erámos desafiados a assumir também as atividades lúdicas, corporais e esportivas, desenvolvidas plenamente pelo componente curricular da Educação Física. Contudo, sem a formação plena não poderíamos contemplar de maneira eficaz as proposituras da área em destaque.

Emergiu, neste âmbito, o interesse de conhecer mais sobre a área da Educação Física, das atividades propostas pelo componente curricular, seus objetivos com a aprendizagem dos alunos e de que maneira sua contribuição favorecia o desenvolvimento corporal, emocional e cognitivo deles.

É somente enquanto gestor de uma escola pública da rede estadual de ensino, em Manaus, cujo atendimento destinava-se ao segmento do Ensino Médio, é que a propositura da temática de estudo ganha alcance. Como representante legal de uma

instituição da rede básica de ensino, lugar de acolhimento de estagiários e campo de desenvolvimento profissional, foi possível observar a frequência com que recebíamos os estagiários na escola em suas diversas representações das disciplinas curriculares. O componente curricular de Educação Física se destacava devido à larga procura de seus interessados a fim de se desenvolverem profissionalmente.

Com o interesse em compreender de que maneira os licenciandos em Educação Física concebiam do estágio supervisionado no exercício da docência e de que maneira o estágio favorecia o desenvolvimento profissional destes, é que aproveitei a oportunidade do Convênio firmado entre a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM) com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 2018, para o curso de Mestrado em Educação, para submeter um projeto destinado à formação de professores, sendo este aceito pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) em seu processo de seleção.

Após o ingresso no curso de Mestrado, foi possível participar do estágio na licenciatura em Educação Física do curso investigado. Essa participação proporcionou um saber teórico e prático, não somente no intuito de reprodução, mas visando também a um olhar crítico necessário para reflexão quanto aos possíveis caminhos tomados na docência, de modo a respeitar as diversas características e individualidades do curso pesquisado.

Sob a supervisão do Prof. Dr. Gláucio Campos, enquanto responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado para o curso de Educação Física, turno matutino, o ofício docente que muitas vezes tem sido destacado pela dimensão estritamente técnica, pôde-se considerar que a formação docente não pode ser compreendida à margem de sua condição humana, pois levou-se em conta aquilo que o professor é e o que faz como o foco da formação. O contexto vivenciado permitiu observar e discutir a ação do professor em seu contexto formativo não apenas pelo seu caráter instrumental, mas ainda valorizando a sua identidade pessoal e profissional nesse processo. Tratou-se de uma prática portadora de concepções e procedimentos envolvendo tanto a universidade quanto minha postura enquanto

estagiário/pesquisador, projetando, assim, um novo significado à prática de ensino. Desse modo, tornou-se importante observá-la e compreendê-la.

Os feitos vivenciados enquanto professor, gestor e, posteriormente, como estagiário no curso pesquisado, tornaram-se molas propulsoras na motivação para investigação do objeto de pesquisa desta dissertação. Além disso, encontrei-me desafiado numa imersão em uma área distinta de minha formação inicial. Para além dos desafios pude encontrar o desejo do aprendizado e da contribuição deste trabalho para a sociedade em suas especificidades.

Convém destacar ainda, que esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) através do Programa de Apoio à Pós-Graduação *Stricto Sensu* (POSGRAD), e desenvolvida na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Edital Resolução N. 011/2018 – PROPESP – UFAM, recebendo, o autor, bolsa na modalidade/nível: MS/I no período de julho de 2019 a junho de 2020.

Esta pesquisa encontra-se vinculada à Linha 3 – Formação e Práxis do Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) e também ao Laboratório do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares (GEPEFRI), tendo em seu núcleo a linha de Pesquisa a *“Formação e Atuação docente na Educação Básica”*, sob a coordenação do Professor Doutor João Luiz da Costa Barros, localizado na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF) da UFAM, sede Manaus-AM.

INTRODUÇÃO

A promoção de mudanças sobre a formação de professores é um grande desafio na atualidade, principalmente no aspecto curricular, considerando-se as novas tarefas atribuídas à escola e à dinâmica atual da sociedade. Embora nomeada sociedade da informação, do conhecimento e, conseqüentemente da aprendizagem, isto é, uma sociedade com múltiplas facetas, impõe, em qualquer projeto formativo docente, uma revisão na perspectiva de fortalecer ou promover mudanças no interior dos currículos de formação de professores e das instituições formadoras, a fim de viabilizarem ações institucionais e docentes para responderem às novas demandas sociais e tecnológicas.

Assim, mesmo que nos questionemos que os desacertos na área de formação de professores é tarefa formativa de professores e tarefa não só necessária, mas instigante e desafiadora, pois representa também uma luta cansativa, que só a ação acirrada e resiliente dos bastidores da formação poderá assegurar a beleza e a certeza da vitória do trabalho educacional que tanto se objetiva.

É consenso que estudar, discutir e pesquisar a formação inicial do professor é sempre pensar a formação do ser humano. Nessa direção, significa aceitar o desafio de ousar, na busca de promover a desconstrução do já estabelecido, bem como divisar a construção de mudanças em qualquer que seja seu espaço de ação.

É nesse sentido que a legislação educacional brasileira, mediante a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, de 01 de julho de 2015, definiu nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena, em consonância com as exigências atuais, em seu Artigo 3º, os princípios norteadores desse preparo profissional e consolidou um novo paradigma de formação ao tomar como base de referência a prática escolar e a reflexão crítica (teórico-prática) como condição essencial na formação docente dada a inadequação do modelo racionalista-

instrumentalista em dar resposta às dificuldades e demandas existenciais da profissão professor e da própria sociedade.

Apesar das tentativas de ressignificação necessárias à superação das dificuldades e limitações da formação de professores, as pesquisas e os debates envolvidos sobre a qualidade e as condições necessárias à preparação do professor não têm, ainda, assegurado os conhecimentos necessários a uma prática pedagógica eficaz. Conhecimento docente, nessa perspectiva, é mais do que adquirir ou incorporar informações. Pressuponho que compreender e interferir no contexto vivido, significa olhar atentamente a realidade, refletir sobre ela, buscando entender as conexões que se estabelecem no que se refere à qualidade ofertada do ensino nas escolas públicas, pois essa qualidade de ensino passará, sobretudo, pela qualidade formativa docente.

É nesse sentido que o Ministério da Educação (MEC)¹ apresenta um diagnóstico de quatro dimensões preocupantes para desenvolvimento profissional docente da educação básica atualmente. São elas: 1. Baixa qualidade da formação de professores; 2. Currículos extensos que não oferecem atividade prática; 3. Poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo de alfabetização; 4. Estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas.

Dessas considerações apontadas pelo MEC, depreende-se a nossa preocupação quanto à definição clara de um perfil de profissional desejado ao fim de um processo de formação, tendo as possibilidades de trabalho como elemento articulador desse perfil. Com isso, queremos dizer que refletindo sobre o modelo de formação ofertado nos cursos de formação de professores, refletimos sobre nós mesmos e nosso trabalho.

É indiscutível que, na formação de professores, existirá sempre um corpo de concepções, atitudes e instrumentos que conduzem à aprendizagem para o exercício

¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>

da docência. É relevante a consideração que nesse processo se incluam metodologias de trabalho, práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem que visem a propostas de desenvolvimento de competências centradas na análise reflexiva como base essencial para o desempenho competente, adequado e ético da profissão.

No bojo de todo esse processo, encontra-se o estágio supervisionado como agente de novas possibilidades formativas, na medida que conduz as primeiras experiências de intervenção pedagógica que marcam o percurso profissional do futuro docente. Em outras palavras, o estágio supervisionado destaca-se como um espaço de desenvolvimento profissional e de aprendizagem da profissão docente.

A certeza de instituir o estágio supervisionado como objeto de estudo deste trabalho deveu-se à relevância da formação para o profissional, como forma de valorização da profissão, além de ser um ambiente de aprendizagem e construção que, dessa forma, apresenta-se como instrumento para o futuro docente se direcionar do mundo da academia e se expandir para o mundo do trabalho. Para tanto, é essencial que seja sólido o processo formativo, fundamentado em princípios teóricos sólidos e contextualizado, que permitam uma ação profissional reflexiva, crítica e autônoma.

No que se refere à Educação Física como componente curricular, convém destacar que o estágio supervisionado se configura da mesma sorte que as demais áreas de formação de professores. Ele possibilita orientar a concepção do futuro professor de compreender seu campo de atuação enquanto área do conhecimento, além de proporcionar o pensamento sobre a ação e a experiência do ser humano que se movimenta.

No Brasil, os dados do Censo da Educação Escolar Superior 2017², divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), apontam que 1.589.440 alunos frequentam cursos de licenciatura no Brasil, o que representa 19,1% do total de alunos na educação superior de graduação. Os dados apontam ainda que a licenciatura em Educação Física é a segunda maior do país. Ela concentra 11,6%

² Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

das matrículas da graduação em licenciatura e só é ultrapassada pelas matrículas em Pedagogia, que correspondem a 44,9% do total de matrículas em licenciaturas. Em números absolutos, são 185.792 matrículas na licenciatura em Educação Física e 714.345 de Pedagogia.

Em Manaus, a formação inicial em Educação Física é realizada por organizações públicas e privadas nas modalidades presencial, semipresencial ou à distância (EAD) nas duas opções de titulação: licenciatura ou bacharelado que, conforme legislação vigente, passaram a representar graduações distintas com processo de ingresso, projetos pedagógicos e diplomas específicos para cada curso.

Nesse aspecto, nesta cidade, é possível identificar e destacar as contribuições de formação por Instituições de Ensino Superior sejam no âmbito privado ou público. Para este trabalho, teremos como destaque a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como a instituição pioneira em toda a região Norte, que, por mais de três décadas, propõe-se a formar professores na área de Educação Física, visando a que essa formação de profissionais atendam, de modo interdisciplinar, a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo e de vivências corporais.

A escolha da UFAM como instituição formadora surgiu enquanto gestor da rede pública de ensino. Na condição de representante da instituição básica de ensino que acolhia os licenciandos para o exercício da docência e desenvolvimento profissional, foi possível observar as situações em que, apesar da concepção relevante do componente curricular no âmbito escolar, os estudantes-professores do estágio curricular se questionavam sobre os conhecimentos que estavam sendo desenvolvidos e como estes implicavam as atividades propostas na regência em sua formação inicial, e de que maneira poderiam intervir diante dos desafios encontrados na escola pública. É nesse contexto que se construiu a questão norteadora central da investigação desta pesquisa: De que maneira o modelo de estágio curricular, preconizado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física, licenciatura, de uma universidade pública federal em Manaus/AM, tem contribuído para o desenvolvimento profissional, visando a atender as demandas atuais da sociedade?

A partir dessa questão central, buscamos, ainda, considerar outras indagações a fim de compreendermos a contribuição do estágio no desenvolvimento profissional dos estudantes-professores do curso de Educação Física: quais as relações históricas da formação de professores, em especial professor em Educação Física, e as diferentes concepções de estágio no Brasil? Qual o modelo do perfil formativo e do estágio curricular proposto pelo Projeto Político Pedagógico do curso pesquisado? Quais as contribuições promovidas pelo estágio curricular sob a ótica dos estudantes-professores no seu processo formativo e desenvolvimento profissional?

Esses questionamentos iniciais favoreceram a clarificação do objeto de estudo deste trabalho, mas somente durante a participação nas disciplinas acadêmicas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), foi possível confirmar a necessidade de compreender os contributos formativos do estágio curricular.

Considera-se ainda importante a ressalva de que a formação de professores de Educação Física, além de não ser um tema simples de abordar, dada a impossibilidade de acordos entre os diferentes grupos que tratam desse assunto em no país, tem uma complexidade anexa em função dos aspectos históricos de uma constituição da disciplina como componente curricular obrigatório na Educação Básica. No entanto, refletir sobre a legitimidade integrada a um contexto de ações evidenciadas na luta pelo reconhecimento social e educacional desde a década de 1940 do século XX, é um elemento fulcral na constituição da identidade dos profissionais em Educação Física na atualidade.

Nessa direção, o objetivo geral de nossa investigação foi de compreender de que maneira o modelo de estágio curricular, preconizado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física, licenciatura, da Universidade Federal do Amazonas, campus Manaus, tem contribuído para o desenvolvimento profissional, no intuito de atender as demandas atuais da sociedade. Para direcionamento no alcance deste objetivo, tivemos como objetivos específicos: refletir sobre os processos históricos e educacionais do curso de Educação Física e do estágio curricular no Brasil; identificar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Educação Física da

Universidade Federal do Amazonas (UFAM) o perfil formativo, as competências, habilidades, as concepções de estágio supervisionado e seus objetivos; e identificar as concepções dos estudantes-professores acerca da importância do estágio supervisionado para o desenvolvimento profissional.

Sendo assim, o presente trabalho dissertativo se configura na seguinte estrutura: seções iniciais, seções de desenvolvimento e seções finais. Nas seções iniciais estão em destaque a Apresentação, cujo enfoque é descrever o percurso e fatores que motivaram a ousadia de aceitar o desafio de investigar o objeto de estudo da pesquisa em discussão, assim como o perspectivar novas possibilidades de compreensão no quesito estágio supervisionado como componente formativo. Além disso, como Introdução apresentam-se a metodologia, objetivos central e específicos, o campo empírico da pesquisa, e também as descrições das seções e seus conteúdos abordados afim de situar o leitor na discussão, reflexão e resultados encontrados.

A elaboração desta dissertação dividiu-se em cinco Seções de Desenvolvimento, onde destacam-se a revisitação ao contexto histórico, metodologia, resultados e reflexão.

A primeira Seção intitulada “*O Estágio Curricular Supervisionado como Componente Formativo*”, divide-se em três subseções que tratam em primeiro lugar das últimas produções acadêmicas catalogadas no Banco de Teses da Capes envolvendo o Estágio Curricular no Desenvolvimento Profissional em Educação Física, descritores discutidos nesta pesquisa. Em segundo lugar, o percurso de legitimação do estágio curricular como componente formativo nos cursos de formação de professores. A compreensão na busca da unidade teoria/prática discutidas nesta seção à luz dos teóricos, tais como Pimenta (2009, 2012); Lima (2012); Piconez (1994), Freitas (1996), Brzezinski (1996) e as diversas normas legais que buscaram regulamentar o estágio no Brasil, nos quais se destacam o Decreto-Lei Nº. 4.073/42, a Portaria Nº. 1.002/67 do Ministério do Trabalho, o Decreto Nº. 66.546/70, o Decreto Nº. 75.778/75, a Lei Nº. 6.494/77, Decreto Nº. 87.497/82, e a atual Lei Nº. 11. 788/08, permitem evidenciar as diversas posições epistemológicas assumidas pelo estágio na formação docente nos dispositivos legais. Por fim, as considerações teóricas, na

segunda subseção, de Huberman (2000), Nóvoa (1991, 1992) e, sobretudo, Marcelo García (1999, 2010), que apresentam o conceito de Desenvolvimento Profissional como sendo inerente à formação inicial e identitária docente, favorecem a solidez e a coerência que o estágio curricular supervisionado promove no exercício da docência.

A seção II, que trata dos aspectos legais e conceituais da Educação Física no Brasil, configurou-se em três subseções. O primeiro destaque evidenciado trata das Regulamentações destinadas ao curso de Educação Física no Brasil. Para esta seção, teóricos como Castellani (1991), Machado; Melo (2007), Martins; Silva (2012), apresentam percurso inicial da Educação Física, dada sua inserção na Constituição Federal em 1937, além dos posteriores Decretos-Lei de 1940, 1961, 1971, 1987. Posteriormente, na segunda subseção encontra-se o perfil docente a partir das reformulações legais, tendo em destaque as discussões envolvidas na substituição da Resolução Nº. 69/69 pela Resolução Nº. 03/1987 do então Conselho Federal de Educação, criando e delimitando a Educação Física em duas formações: bacharelado e licenciatura, LDBEN de 1996 e a Resolução CNE/CES Nº. 6/2018 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física - DCNs, fundamentadas no Parecer CNE/CES Nº. 584/2018. Finalmente, na terceira subseção apresentamos uma síntese analítica específica da Resolução CNE/CES Nº. 6/2018.

A seção III trata caminhar metodológico deste trabalho. A metodologia desta pesquisa em andamento foi pautada na abordagem qualitativa, cujo método tivemos o Estudo de Caso. A abordagem qualitativa possibilita explorar a realidade de forma mais completa as estruturas sociais nas quais estão inseridos os seres humanos (MINAYO, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesta perspectiva, o pesquisador aproxima-se da compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação e do objeto de estudo, isto é, dada a natureza investigativa, essa abordagem permite o contato direto do pesquisador com a situação a ser investigada, enfatizando-se mais o processo do que o produto, dada a preocupação em retratar e dar voz aos participantes.

Ademais, tendo em vista de que a realidade é compreendida como uma construção dos múltiplos sujeitos que nela interagem, encontramos, no Método de Caso, o favorecimento para o desenvolvimento de investigação epistemológica em que se configura a construção do objeto, na medida em que o pesquisador se propõe a edificar os caminhos de proximidade com a realidade a ser estudada (STAKE, 1983; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 2013). É nessa direção que a atitude sistemática de investigação se propôs uma metodologia de trabalho desenvolvido em consonância com o objeto de estudo.

Partindo do pressuposto de que a formação inicial de professores é de emergir em uma função dupla: a componente científica, na área do saber; e a preparação profissional, na Seção IV, temos a análise do perfil formativo dos licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física, UFAM/Manaus, dentro das perspectivas das competências e habilidades necessárias ao futuro docente em sua atuação profissional, sobretudo as concepções de estágio do projeto pedagógico do referido curso. Para isso foram organizados os dados em subcategorias que tratam das concepções de competências e habilidades, dos conhecimentos necessários ao exercício da docência, da concepção de estágio, do estágio como elemento articulador entre os componentes curriculares e a realidade. As análises feitas nesse capítulo buscam traçar um paralelo entre o que diz a última diretriz quanto ao estágio curricular e o que está sendo feito a partir dela no âmbito desse componente curricular no PPC do curso estudado.

Na última seção deste trabalho, encontram-se os resultados coletados do questionário e das entrevistas em quatro categorias de análise, são elas: as concepções sobre o estágio supervisionado e relação dicotômica da teoria e prática no exercício da docência, os contributos para o Desenvolvimento Profissional docente e os desafios da formação encontrados na formação inicial e a atuação profissional na contemporaneidade.

Convém ressaltar que esta pesquisa teve sua aprovação via projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM por meio do CAAE de N^o. 20159719.5.0000.5020.

Finalmente, nas últimas seções, encontram-se considerações finais em que destacaremos o perspectivamos acerca do estágio supervisionado curricular no desenvolvimento profissional de professores de Educação Física da UFAM/Manaus/AM, tendo em destaque o perfil formativo preconizado no PPC em sua versão 2004/1 (UNIVERSIDADE, 2004), e as concepções dos licenciandos do 8º período do curso investigado.

SEÇÃO I: O ESTÁGIO CURRICULAR COMO COMPONENTE FORMATIVO DOCENTE

1.1 - O contexto do Estágio Supervisionado no desenvolvimento profissional em educação física nas produções científicas de teses e dissertações catalogadas na CAPES

Considera-se oportuno, como ponto inicial de discussão, o destaque de que “[...] nenhuma ciência brota do cérebro de fundadores. Ela resulta da investigação realizada por muitos estudiosos, sobre problemas que aparecem em determinadas condições históricas” (VIEIRA, 1996, p. 15). Sendo assim, partilhamos da concepção de que nenhum conhecimento é algo pronto e acabado, mas um processo de (re)construção através de diferentes ângulos e pontos de vista.

Nesse sentido, conhecer as pesquisas até o momento produzidas dentro do rigor científico sobre o tema que um pesquisador pretende investigar, sobretudo na área de formação de professores, é considerar com clareza que fazer ciência é subsidiar diálogo entre os teóricos pesquisados. É por intermédio dessa relação dialógica que o pesquisador chega, mesmo que com conclusões provisórias sobre o assunto, ao favorecimento do conhecimento do caminho científico percorrido.

Considerando o exposto, o levantamento de teses e dissertações no Banco de Teses da Capes³ defendidas nos programas de pós-graduação em nosso país na área de formação de professores, é tarefa não só necessária, mas instigante e desafiadora, que possibilita organizar um possível olhar de perspectivar à construção de novas possibilidades formativas. Nesse aspecto, categorizamos, a partir dos descritores “estágio supervisionado curricular”, “desenvolvimento profissional” e “educação física”, aspectos convergentes e divergentes das produções acadêmicas a partir da criação da implantação da Plataforma Sucupira, 2013, até o ano de 2019, como forma de delimitar nossa investigação da formação e profissionalização docente.

³ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/>

Com a leitura dos resumos apresentados no portal da CAPES, é possível verificar o teor das abordagens nas produções acadêmicas dentro da propositura deste trabalho. São revelados, como resultado da combinação dos descritores supracitados, por meio do operador lógico booleano (Estágio Supervisionado Curricular AND Desenvolvimento Profissional AND Educação Física), 158 produções inventariadas no Banco de Teses e Dissertações tendo como Grande Área de conhecimento as Ciências Humanas e áreas de conhecimento e concentração – a Educação. O devido exame dessas 158 produções acadêmicas defendidas no período de 2013 a 2019 com a relação à proposta investigativa, revelam que a produção não seguiu um crescimento linear: de 28 produções em 2013, sendo 23 dissertações e 5 teses, caindo para 5 produções em 2019 - 3 dissertações e 2 teses defendidas.

É importante a ressalva de que nossa pesquisa está atrelada à área de conhecimento e componente curricular da Educação Física, pois muitas das produções inventariadas observadas nos resultados da pesquisa se apresentavam a partir de outras licenciaturas. Do total dos 158 trabalhos encontrados no banco de Dados da Capes, 112 são dissertações e 46 teses, significando que em média a cada 3 produções defendidas 1(uma) é tese de doutorado.

Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram excluídos os que não se enquadravam no critério de busca, favorecendo a conclusão de que nenhum deles abordava especificamente a temática “estágio supervisionado no desenvolvimento profissional em Educação Física” em conjunto. A maioria dos resumos e palavras-chave, inclusive, perpassavam por dois assuntos, somente. Destes totalizaram 9 produções.

Procedeu-se, então, a distribuição de trabalhos em termos de frequência e porcentagem dos temas dos anos de 2013 a 2019. Contudo, temos no quadro 1 as características das teses e dissertações no seguintes termos: nome do autor, título da produção, palavras-chave, titulação/instituição, link da Plataforma Sucupira para acesso ao resumo e a obra em sua totalidade, e o ano de publicação em forma crescente.

Quadro 1: Características das Teses e Dissertações

Características das Teses e Dissertações					
Autor	Título	Palavras-chaves	Titulação/Instituição	Link Plataforma Sucupira	Ano
Carla Prado Kronbauer	O curso de Licenciatura em Educação Física: as contribuições dos estágios curriculares supervisionados para a formação de professores reflexivos	Licenciatura em Educação Física; Formação Reflexiva de Professores; Práticas Pedagógicas; Estágio Curricular.	Mestrado/UFSM	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=96946	2013
Taiane Oliveira de Arruda da Rosa	Estágio Curricular Supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física	Estágio; Formação de professores; Educação Física; Professores Regentes.	Mestrado/UFP	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1762867	2014
Ana Paula Facco Mazzocato	O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado	Educação Física; Formação de Professores; Formação	Mestrado/UFSM	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consulta	2014

	em Educação Física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição	Inicial; Estágio Curricular Supervisionado; Professor-colaborador		s/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1309142	
Silvio César Cristóvão	Estágio Supervisionado em Educação Física: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei?	Estágio; Formação de professores; Educação Física; Professores Regentes.	Mestrado/UNICAMP	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1737349	2014
Josué José de Carvalho Filho	A formação docente na Amazônia Ocidental: uma análise desde o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UNIR	Educação Física; Formação Docente; Estágio Curricular Supervisionado; Amazônia.	Mestrado/UFR	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2416170	2015
Luciana Fiamoncini	Sensibilidade na formação do professor: Experiências na Educação Física	Sensibilidade; Formação; Educação Física; Estágio.	Tese/UFSC	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2416170	2015

				balhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2892024	
Maria Teresa Sudário Rocha	Percepções acadêmicos de Licenciatura em Educação Física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado	Identidade docente; Estágio Supervisionado; Educação Física	Mestrado/UFOP	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5007076	2017
Rafael Costa Martins	O Estágio Curricular Supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará/Guamá	Educação Física; Estágio Curricular Supervisionado; Organização do Trabalho Pedagógico; Formação de Professores	Mestrado/UFPA	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5086418	2017
Lucas Freitas da Silva	O Estágio Supervisionado na ótica de Egressos de um curso de	Estágio Curricular Supervisionado; Educação	Mestrado/UFPel	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5086418	2018

	Licenciatura em Educação Física	Física; Egressos.		balhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6768869	
--	---------------------------------	-------------------	--	---	--

Fonte: O pesquisador, 2020.

Na Tabela 1, a seguir apresenta o número total de dissertações e teses defendidas no período de 2013 a 2019, assim como o número das respectivas porcentagens das que se referem a temática do Estágio Supervisionado no Desenvolvimento Profissional da Educação Física.

Tabela 1: Distribuição das dissertações e teses em relação aos trabalhos acadêmicos do ano de 2013 a 2019

ANOS	TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÕES	TESES
		Nº.	Nº.
2013	28	23	5
2014	31	21	10
2015	25	17	8
2016	25	18	7
2017	39	27	12
2018	5	3	2
2019	5	3	2
TOTAL	158	112	46

Fonte: O pesquisador, 2020.

Consideramos, no processo de pesquisa no banco da Capes, as produções catalogadas na área da Educação. Dessa forma, foi possível observar a respectiva distribuição do quantitativo produzido nos últimos anos e refinar aos descritores pretendidos por este trabalho.

Tabela 2: Distribuição das dissertações e teses em relação aos descritores pretendidos do ano de 2013 a 2019

ANOS	TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO FÍSICA	
		Nº.	%
2013	28	1	3,5
2014	31	3	9,6
2015	25	2	8
2016	25	0	0
2017	39	2	5,1
2018	5	1	20
2019	5	0	0
TOTAL	158	9	5,6

Fonte: O pesquisador, 2020.

Na Tabela 3, é possível verificar as dissertações e teses produzidas com dois ou mais assunto após todo refinamento anteriormente mencionado.

Tabela 3: Quantidade e caracterização das produções cadastradas entre os anos de 2013 e 2019 com os descritores pesquisados

ANOS	ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO FÍSICA	
	Mestrado	Teses
2013	1	0
2014	3	0
2015	1	1
2016	0	0
2017	2	0
2018	1	0
2019	0	0
TOTAL	8	1

Fonte: O pesquisador, 2020.

Carla Prado Kronbauer, em sua dissertação de mestrado “*O curso de Licenciatura em Educação Física: as contribuições dos estágios curriculares supervisionados para a formação de professores reflexivos*”, defendida em 2013, Universidade Federal de Santa Maria, objetivou fazer uma análise de como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria caracterizam as reflexões acerca das suas práticas pedagógicas, nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III. Ela verificou em sua análise que algumas disciplinas do modelo formativo estudado estão distantes da realidade escolar. De igual modo, a metodologia de alguns professores não promove uma formação docente de qualidade. Ademais, segundo a pesquisa em que o processo reflexivo é realizado antes, durante e após as intervenções propostas na pesquisa em questão.

O trabalho de mestrado intitulado “*Estágio Curricular Supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física*”,

defendida em 2014 por Taiane Oliveira de Arruda da Rosa, analisou, por meio da aplicação de um questionário fechado e por uma entrevista semiestruturada, na perspectiva do professor regente da educação básica, qual o papel dele na formação inicial dos estagiários. Ao final da análise, a pesquisadora pôde constatar que os professores regentes, em geral, não acompanham as atividades, não se consideram co-formadores dos estagiários, e não são convidados a participar da avaliação final dos estagiários, demonstrando-se assim, o distanciamento entre a instituição que forma e a instituição que acolhe os futuros professores.

Ana Paula Facco Mazzocato, em sua dissertação de mestrado denominada “*O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição*”, defendida em 2014, na Universidade de Santa Maria, teve por objetivo analisar o processo de supervisão de estágio realizado pelos professores colaboradores juntos aos estudantes-professores da Licenciatura em Educação Física da UFSM. Nesse estudo, a pesquisadora utilizou-se do método do estudo de caso, que resultou perceber a importância do professor-colaborador do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM no cenário do estágio supervisionado dos acadêmicos de Educação Física.

Silvio César Cristóvão, em sua dissertação de mestrado, defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2014, intitulada foi “*Estágio Supervisionado em Educação Física: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei?*”, explica que seu objetivo foi analisar e compreender o papel do estágio no processo de formação de professores, tendo como base as relações vivenciadas pelos estagiários no contexto escolar. Após análises das narrativas orais e escritas dos acadêmicos do curso, destaca a reflexão que foi promovida tanto no contexto da universidade quanto da escola.

A dissertação de mestrado escrita por Josué José de Carvalho Filho intitula-se “*A formação docente na Amazônia Ocidental: uma análise desde o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UNIR*”, (2015, Universidade Federal de Rondônia). O enfoque dessa pesquisa recaiu sobre o estágio supervisionado à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais, cujos resultados permitem a apreensão de que

o estágio supervisionado constitui-se um lugar de construção da profissão professor e é um espaço implicador da decisão de ser ou não ser professor.

Na tese intitulada *“Sensibilidade na formação do professor: experiências na Educação Física”*, defendida em 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Luciana Fiamoncini, buscou refletir a sensibilidade na formação acadêmica do professor de Educação Física. A pesquisa abrangeu analisar o PPC do curso, bem como a observação participante na disciplina de Estágio Curricular. Para a autora, quando se observa e estuda o estágio, estuda-se também o currículo do curso, pois ele se expressa por meio do estagiário. Os resultados apontam que, no desenvolvimento do currículo, a sensibilidade não tem estado presente, a não ser em alguns momentos de algumas disciplinas. Além disso, segundo a autora, o curso investigado ajudou a desenvolver mais a sensibilidade no aspecto pessoal do que como professor e, ainda, que os estágios são momentos privilegiados de contato dos acadêmicos com os alunos. Nestes, a sensibilidade se dá já no primeiro momento de contato com o aluno, em que o estagiário busca se perceber como professor na escola.

Na dissertação escrita por Maria Teresa Sudário Rocha, intitulada *“Percepções acadêmicos de Licenciatura em Educação Física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado”*, defendida em 2017 na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), teve por objetivo analisar, na ótica dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da UFOP, as possíveis construções e reconstruções identitárias docentes. Uma constatação deste trabalho aponta que o estágio supervisionado gera ressignificações no ambiente escola, colaborando assim na (re)construção da identidade profissional.

A dissertação de mestrado de Rafael Costa Martins, defendida em 2017 na Universidade Feral do Pará, intitula-se *“O Estágio Curricular Supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará/Guamá”*. O objetivo deste estudo foi analisar o desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, que trata do processo de formação do futuro professor, do curso de

Licenciatura em Educação Física do UFPA, campus Guamá. A análise aponta a importância da disciplina na formação profissional docente dos alunos estagiários, tendo em vista suas especificidades pedagógicas em detrimento de outras disciplinas curriculares do curso. O pesquisador concluiu a aproximação entre teoria e prática favorecida pela disciplina.

Lucas Freitas da Silva, na dissertação de Mestrado “*O Estágio Supervisionado na ótica de Egressos de um curso de Licenciatura em Educação Física*”, de 2018, Universidade Federal de Pelotas, descreveu o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado na ótica de egressos, como o próprio título menciona, enquanto campo da construção identitária docente. Os resultados encontrados pelo pesquisador revelam os ESC do curso de licenciatura da UFPel, possuem conceitos satisfatórios na ótica dos egressos, e que o Estágio Curricular Supervisionado é parte importantíssima e indispensável da formação docente.

Em todos os trabalhos, encontramos menções à influência do estágio supervisionado como facilitador na constituição dos sujeitos docentes imersos nesse espaço de (re)construção profissional. Lima (2012, p. 234-235) se refere o estágio como momento facilitador ao dizer que

O Estágio Supervisionado é um componente obrigatório nos cursos de formação inicial de professores como facilitador do desenvolvimento docente e aproximação da profissão e com os profissionais da educação. [...]. Conhecer a profissão e seus profissionais aproxima os estagiários do magistério, levando-os a perceber as possibilidades e limites do trabalho desenvolvido pelos professores na realidade do cotidiano escolar.

Em suma, a autora (2001, p. 29) acentua que o estágio “[...] é o *lócus* dessas reflexões sobre o professor e seu trabalho”.

No conjunto das dissertações apresentadas, nota-se a regularidade de alguns aspectos. O primeiro aspecto é que o estágio curricular permite que a dimensão teórica da educação ganhe importância em face das questões práticas de uma realidade a ser transformada. É um instrumento onde a prática profissional se

constituirá um lugar original de formação, de produção de saberes, de desenvolvimento profissional e construção identitária. Essa compreensão permite situar o estágio como etapa importante como espaço de reflexão do processo educativo e do caráter humanizador da educação como prática social.

Outro aspecto é vinculação do estágio ao desenvolvimento profissional como uma das premissas de incentivo ao aprendizado profissional dos professores em formação através da experiência prática nos ambientes institucionais a partir dos discursos teóricos trabalhados ao longo da formação acadêmica. Segundo Pimenta e Lima (2009, p. 45):

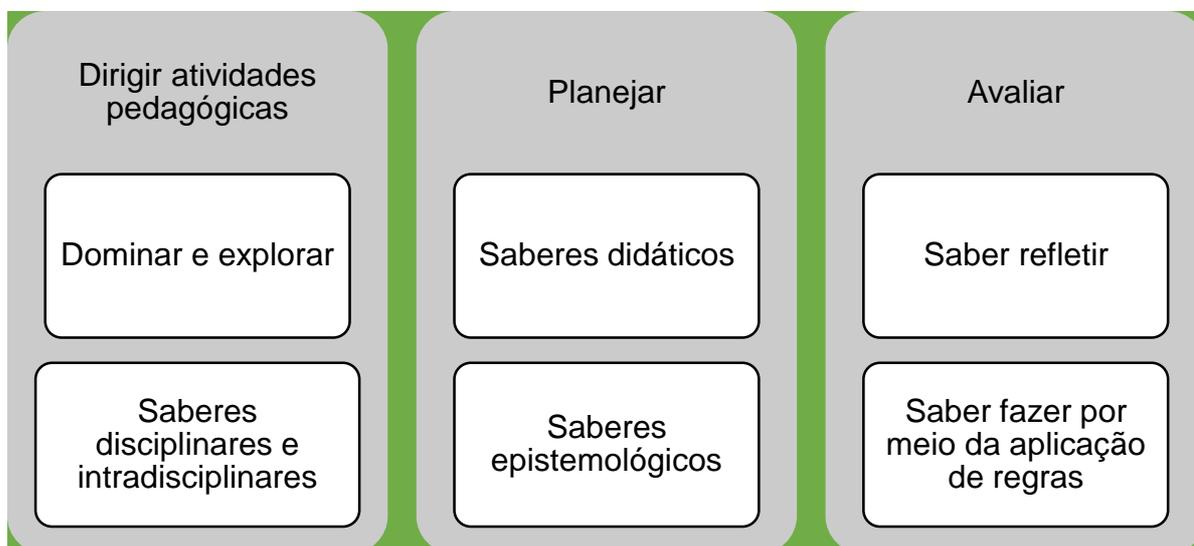
A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual de estágio e das atividades que nele se realizam.

Como forma de compreensão e operacionalização desse eixo fundante, a caracterização do estágio supervisionado tem sua referência sobre a análise e a identificação das tendências e movimentos educacional-sociais e culturais que circundam a questão da formação do docente.

Outro apontamento observado nos vários trabalhos foi a questão avaliativa do estágio curricular supervisionado nos modelos formativos das instituições em Educação Física. Destaca-se que o projeto pedagógico de um curso de formação de professores, sobretudo da área científica, deve explicitar suas estratégias de aproximação com a realidade educacional e social que está imerso, bem como seu compromisso com elas, sem o qual corre o risco de formar professores com visões idealizadas (e alienadas) de categorias centrais na educação, como escola, aluno e atuação docente.

Na Figura 1 abaixo, caracterizamos, de forma resumida, o estágio supervisionado a partir das considerações apontadas nos resultados das pesquisas supracitadas, que demonstram ser o estágio constituído em um contexto sociocultural da profissão professor, o qual direciona as aptidões necessárias ao exercício profissional, sobretudo como saber mobilizar a fundamentação teórica e agir docente.

Figura 1: Caracterização do Estágio a partir das produções acadêmicas



Fonte: Adaptado pelo pesquisador dos resultados das produções acadêmicas, 2020.

É importante destacar que a proposta do estágio supervisionado curricular como eixo fundante na formação de professores que atendam as demandas atuais da sociedade contemporânea, defendida pelos pesquisadores em suas produções, precisa ser contemplada no Projeto Político-Pedagógico da instituição onde o curso é desenvolvido. Quando isso não acontece, a trajetória a ser percorrida numa formação crítico-reflexiva, a fim de superar os percalços da profissão, serão maiores.

Salientamos ainda, a carência de produções sobre a temática no contexto Amazônico. Encontramos somente uma da Universidade Federal do Pará, produzida sobre o estágio supervisionado na ótica dos egressos. Certamente as demandas sociais inerentes a cada região no país, influenciam a formação docente. Dessa forma, a necessidade de conhecimento de cada realidade dos modelos formativos e a influência do estágio para o desenvolvimento profissional tornam-se oportunos. Sendo assim, a pesquisa se configura como possibilidade dialógica ao conhecimento científico.

Até aqui é possível considerar que o processo formativo docente não se afigura como pronto e acabado ao término de cada estágio supervisionado. É um processo lento, que expande por todo exercício profissional posterior à sua formação inicial. Contudo, depreende-se dos apontamentos das produções que o estágio no âmbito do desenvolvimento profissional docente deve ser tratado como uma vertente importante, pois é no estágio que se comprovará se o percurso teórico científico trabalhada ao longo da graduação está surtindo os efeitos necessário para intervenção à realidade confrontada por cada licenciando.

Para Barros et al. (2011), além do estágio promover a integração entre teoria e prática, ainda permite que ocorram várias reflexões sobre a prática da profissão. Através dessas reflexões existe a possibilidade de uma prática transformadora e criativa que firmam a ação do docente. Contudo, compreende-se que o mais relevante é como o estágio supervisionado é desenvolvido pelo acadêmico e não o período que ele permanece no campo de atuação, porquanto é essencial que a introdução do acadêmico no âmbito profissional proporcione elementos colaboradores com a formação acadêmica e docente. Maiores são as contribuições para a formação quando o acadêmico permanece mais tempo no local do estágio (NEIRA, 2016).

Nessa direção, os resultados apontados pelas produções evidenciam que a introdução do acadêmico na área de estágio desde o começo da graduação é essencial, pois, assim, o licenciando adiantará o contato com a realidade profissional, compreendendo mais profundamente, os desafios que poderá encontrar na profissão.

As evidências aqui compartilhadas motivaram ainda mais a nossa condução desta investigação, visando fomentar as discussões acerca das propostas e dos modelos formativos de professores desenvolvidos através dos estágios supervisionados juntos a licenciandos, visando ao desenvolvimento profissional. Pode-se reafirmar a posição de Vieira (1996) e de Pooli (1998) no que se refere à necessidade do pesquisador iniciante partir sempre dos conhecimentos científicos produzidos pela comunidade acadêmica, a qual já investigou e sistematizou para garantir a contribuição de seu trabalho.

1.2 – A legitimidade do Estágio Supervisionado Curricular nos cursos de formação docente

A história do estágio curricular no Brasil nos revela que as discussões acerca da temática tiveram início em meados de 1930, segundo Pimenta (2012). Conforme a autora, as legislações estaduais sobre o estágio no Curso de Formação de Professores em vários Estados nesse período, passaram por várias modificações. Não existia um consenso para a nomenclatura dada ao Estágio, havendo uma gama de denominações nos Estados, além de decretos-leis que apontavam para a obrigatoriedade do estágio, visto que esse encontrava-se explícito na forma de disciplina ou implícito sob a forma de recomendação.

Segundo Brzezinski (1996, p. 44), a concepção de estágio e de Formação de Professor, no período de 1930 a 1970 no Brasil, basicamente se estruturou fundamentando-se no distanciamento entre as disciplinas teóricas e práticas. A formação de professores interpretada por alguns teóricos como 3 + 1, organizava-se em três anos de aula de natureza conteudista, prosseguindo-se a formação em um último ano de prática de ensino/estágio supervisionado.

Para Alves e Garcia (2006, p. 63)

Apesar do Estágio Supervisionado não ter sido introduzido nas instituições de ensino superior com a Reforma Universitária, é a partir daí que ele passa a ser objeto de maior preocupação na universidade, tendo vários pareceres do CFE (Conselho Federal de Educação) sobre o assunto.

O Decreto-Lei Nº. 4.073, de 1942, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Em seu Artigo 47, observamos o estágio sendo compreendido como “um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial”. Desse modo, mesmo que o dispositivo legal garantisse a previsão da supervisão e condição das atividades por uma autoridade docente, o estágio neste contexto, não perspectivava o caráter educativo dado o interesse somente de se adquirir mão de obra barata para as empresas.

É neste contexto, concomitantemente, ligado ao desenvolvimento industrial do país, ocorre, segundo Pimenta (2012), uma modificação nos cursos de Formação de Professores através da lei Orgânica do Ensino Normal (decreto-lei 8.530/46), estabelecendo um currículo único para todos os cursos da Federal, porém eles tinham autonomia para acrescentar ou desdobrar disciplinas para a adequação do curso. Na Lei está explícita a necessidade da atividade prática do ensino primário na formação docente, seja como regente, professor ou especialista.

Cabe destacar ainda que, para a autora supracitada, o Período Militar de 1964 contribuiu para acabar de dismantelar um sistema que já estava precário, aprofundando ainda mais a crise na educação. A política implantada com a Lei Nº. 5.692/71 exigia Professores de Prática de Ensino, tornando-se parte do currículo mínimo dos cursos de licenciaturas, sob a forma de Estágio Supervisionado. O Parecer Nº. 252/1969, de Valnir Chagas, segundo Brzezinski (1996, p. 75), tornava o estágio supervisionado obrigatório nas áreas correspondentes às habilitações, porém não estabeleceu nem duração nem época para ele. Somente em 1972, o Parecer 867/72 retoma a questão e define um ano letivo de experiência de magistério para o aluno da habilitação orientação educacional e um semestre letivo para os demais.

Em outras palavras, foi a partir da LDB Nº. 5.692/71 que os estágios curriculares se tornaram relevantes na educação, pois, com o Parecer CFE Nº. 45/72, os estágios se tornaram obrigatórios para as habilitações profissionais técnicas dos setores primário e secundário da economia, saúde entre outros.

Essa orientação profissionalizante consagrada pela Lei Federal Nº. 692/71 provocou a definição de uma legislação específica para o estágio profissional supervisionado. A Lei Federal Nº. 6.497/77 regulamentou os estágios profissionais supervisionados na educação superior, no ensino de segundo grau (técnico) e no ensino supletivo profissionalizante. A referida Lei foi regulamentada pelo Decreto Federal n. 87.297/82. (BRASIL, 2003).

As modificações instauradas no sistema educacional pela Lei citada acima, estabeleciam a qualificação obrigatória, reservando à disciplina Didática a tarefa exclusiva de aproximação da realidade vivenciadas em sala de aula, conforme

descrito no Parecer CFE Nº. 349/72, que estabelecia o fundamento em três dimensões: planejamento, execução (regência) e sondagem da aprendizagem no exercício profissional sob a forma de Estágio Supervisionado.

Pimenta (2012) afirma que essa Lei induziu à permanência de ambiguidade através da fusão dessas disciplinas. Conforme o parecer, o estágio é a prática, a Didática é a teoria prescritiva da prática, isto é, confirma-se a dissociação entre ambas, embora se pregasse o contrário naquele momento. Ainda segundo a autora, a Lei Nº. 5692/71 provocou um profundo estrago na formação de professores e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real.

Freitas (1996), analisando a problemática da prática de ensino e dos estágios supervisionados, diz que este não é objeto de preocupação apenas dos pesquisadores e estudiosos da área da Didática. Para a autora, a preocupação com a prática pedagógica, como elemento fundamental da formação do profissional de educação, está presente, também, no interior do movimento dos educadores na luta pela melhoria de sua formação profissional a partir de 1979.

No findar da década de 1970 e no começo da de 1980, estabelecia-se a divisão entre a formação pedagógica e a formação específica (modelo 3+1), que iniciou na década de 1930, de maneira que várias críticas aos modelos educacionais surgiram, e, por resultado, aos estágios curriculares, em grande parte devido à luta dos professores atuantes na década de 1980 (ANDRADE; RESENDE, 2010).

O estágio supervisionado, segundo no aponta Piconez (1994, p. 16), constituía-se em uma disciplina de complementação cuja finalidade era fazer com que o graduando colocasse em prática o que foi aprendido no curso para complementar sua formação. Essa era a concepção dado ao estágio até a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais) Nº. 9.394/96, que veio a modificar esse processo, definindo a obrigatoriedade do estágio curricular na formação profissional.

Nessa perspectiva, em seu Artigo 82, os objetivos e a abrangência do estágio curricular são ampliadas, esclarecendo-se, portanto, que o estágio não se refere apenas a uma prática profissional, mas a uma oportunidade do estudante em se integrar no mundo do trabalho, trocando e socializando experiências, aprendendo

novas habilidades, desenvolvendo responsabilidades, atitudes éticas e construindo conhecimentos. Em outros termos, o conceito de estágio se amplia ao aliar as dimensões do social, do profissional e do cultural.

Além dessas direções quanto ao que deve ser e qual sua abrangência, Michels (2012) afirma que o estágio passou a ser regulamentado como um mecanismo sistemático que prevê a inovação da prática alinhada ao currículo e à importância de cada curso de graduação, sempre observando as transformações das competências elencadas no perfil do egresso delimitado pela instituição. As práticas são percebidas como intervenções pedagógicas que viabilizam uma complementação da formação profissional, sempre com o objetivo de desenvolver competências dos acadêmicos dos cursos de graduação.

As regras anteriores à Lei Federal Nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008, sobre estágios, tais como a Lei Nº. 6.494/1977, a Lei Nº. 8.859/1994 e a MP Nº. 1.952-24/2000 e seus princípios, manifestavam certas inadequações, as quais viabilizavam, sob o manto da palavra “estágio”, que as empresas escapassem da legislação trabalhista, desligando a atividade dos interesses educacionais, bem como não fossem atribuídas à escola e nem ao setor econômico responsabilidades pertinentes aos objetivos do estágio (LIMA; MARRAN, 2011).

Na perspectiva e análises de Colombo e Ballão (2014), as regras válidas anteriores à nova legislação e suas implicações trabalhistas e pedagógicas se destacam em cinco dimensões. A primeira delas, segundo os autores, seria a compreensão do estágio como atividade de extensão de caráter social. A segunda, o estágio não possuiria a supervisão escolar; nessa característica, o estágio seria celebrado entre os discentes e a parte concedente. A terceira dimensão dava-se no quesito férias dos estagiários, no qual o calendário deveria ser adaptado à realidade empresarial; nesse aspecto, o estabelecimento do acordo se daria em comum acordo entre a empresa que concedesse o estágio e o estudante. Na quarta dimensão, estava o estabelecimento da jornada de trabalho para os estagiários e, por fim, a regulação das atividades como polo passivo na relação aluno-empresa.

Contudo, com a atual Lei Federal Nº. 11.788/08, que dispõe sobre o estágio de estudantes e altera a LDBEN Nº. 9. 394/96, enfatizando que o estágio curricular pode ser obrigatório ou não, além de proporcionar ao estudante o aprendizado das atividades profissionais sob um olhar crítico do mundo do trabalho, no sentido de compreender os diferentes desafios encontrados na profissão, esclarece ser o estágio, nesse instante, um ato educativo, devendo este integrar na trajetória estudantil a contextualização do itinerário curricular pedagógico com a vida social e trabalhista.

O estágio na consideração de ato educativo escolar e supervisionado deve, portanto, consagrar-se no estabelecimento de competências ao efetivo exercício profissional para o qual o estudante está sendo formado (Artigo 1º, § 2), e haja efetivas condições de proporcionar experiências prática na linha de formação, conforme o Artigo 9º, II, da referida lei. Isso aponta para uma responsabilidade institucional para o curso de formação de professores, ou seja, explicitar em seu projeto pedagógico as medidas tomadas para preparar tanto o estagiário como o local escolhido para fazer estágio.

Assim, Colombo e Ballão (2014, p. 3), com muita propriedade, destacam os novos significados e relevância tanto quanto o porquê, o para quê, o para quem, o quando e o como, em relação à nova legislatura do estágio:

- Definição melhor de estágio obrigatório e não obrigatório;
- A obrigatoriedade está definida no plano de cada curso;
- Monitoria e iniciação científica só podem ser consideradas estágio se for previsto no projeto pedagógico do curso;
- O termo de responsabilidade passa a ser firmado no sentido triúno: estudante, escola e empresa;
- Estagiários passam a ter direito a férias remuneradas de trinta dias, após doze meses de estágio na mesma empresa;
- O tempo máximo de estágio na mesma empresa é de dois anos;
- Profissionais liberais com registros nos seus respectivos órgãos de classe podem contratar estagiários;
- É obrigatória a contratação de seguro de acidentes pessoais;
- Em caso do estágio obrigatório, pela escola, e no caso do não obrigatório, pela empresa concedente;

- Tanto a escola como a empresa devem ter um responsável para acompanhar as atividades do estagiário.

Conforme a Resolução CNE/CP Nº. 02/2015, Artigo 13, os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, em seu o § 1º, dispõe a carga horária serem destinadas para o desenvolvimento profissional:

[...]

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Além disso, o estágio curricular supervisionado deve ser “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 02/2015, Artigo 13, § 6º.). Em outras palavras, o estágio supervisionado passa a se configurar não apenas uma disciplina a ser cumprida, ao contrário, deve ser encarado como um momento de pensar e refletir a respeito das práticas observadas, pois será a partir dela que se construirá o futuro profissional.

Embora a Resolução CNE/CP Nº. 02/2015 dispusesse de 2 (dois) anos após sua publicação para a efetiva implementação de suas diretrizes por meio das instituições formativas, no bojo de seus projetos pedagógicos, o Conselho Nacional de Educação resolveu, após adiantamento de 4 (quatro) anos (BRASIL, 2018), definir que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) passasse a ser o viés normativo para a compreensão das novas políticas educacionais. Sendo assim, encontramos a Resolução CNE/CP Nº. 2, de 1º. de julho de 2015, com a seguinte alteração na Resolução CNE/CP Nº. 1, de 2 de julho de 2019, em seu Artigo 1º.:

A Resolução CNE/CP Nº. 2, de 1º. de julho de 2015, passa a vigorar com a seguinte alteração: Artigo 22 – Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, instituída pela Resolução CNE/ CP Nº.. 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2019).

Com a imposição da BNCC, legitimada pelas Resoluções CNE/CP Nº. 2/2017 e CNE/CP Nº. 4/2018, como uma nova leitura para as reformas educacionais e chave atual também para a política de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, devendo-se considerar as competências profissionais explícitas na BNC-formação, o estágio supervisionado segue, segundo o Artigo 11, da Resolução CNE/CP Nº. 1, de 2 de julho de 2019:

- 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.
- Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do Artigo 61 da LDB (Redação dada pela Lei Nº. 12.014, de 6 de agosto de 2009). (BRASIL, 2019).

Conforme se observa no que se refere ao estágio supervisionado, a Resolução atual dispõe das mesmas premissas da Resolução anterior, excetuando a especificidade de desenvolvimento na base comum - conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação, e os conhecimentos específicos das áreas de atuação profissional, conforme alínea b. Assim a prática pedagógica deve estar de modo intrínseco, desde o primeiro ano do curso planejado e estruturado com os conhecimentos e com a prática previstos nos componentes curriculares.

No Artigo 15, da Resolução CNE/CP Nº. 1, de 2 de julho de 2019, encontramos que:

§1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.

§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor (BRASIL, 2019).

Embora se considere que o professor deva ser formado nos moldes dos ditames da base curricular, fica cada vez mais claro que a prática pedagógica⁴ se constitui um momento de aquisição e aprimoramento de conhecimentos e de habilidades essenciais ao exercício profissional, que tem como função integrar a teoria e prática. Dessa forma, as instituições formadoras de professores encontram-se desafiadas no processo de discussão e efetiva implantação do que a nova normativa defende e preconiza.

⁴ A atual Resolução CNE/CP Nº. 1, de 2 de julho de 2019, recorre, em sua redação, à expressão “prática pedagógica” ao invés da expressão “estágio supervisionado”, conforme visto em resoluções anteriores.

Nessa discussão acerca do estágio em relação teoria–prática, Cury (2003, p. 113-122) propõe o estágio como eixo articulador entre o conhecimento epistemológico com a problematização prática, ao afirmar que “o momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica”.

Castro (2000) pensa no estágio como possibilidade de aproximar o estudante e o professor da realidade real educacional, que será seu futuro ambiente de atuação profissional. O estágio é condição para que os diferentes saberes aprendidos revertam-se em capacidades específicas no exercício docente. Ressalte-se que o estágio de docência constitui-se em espaço de integração entre universidade, escola e comunidade, através do intercâmbio de saberes e da articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão.

Com efeito, Pimenta (2012) destaca que a finalidade do estágio é de fato colaborar no processo de desenvolvimento profissional de educadores, para que estes, ao compreender e analisar o espaço de atuação, possam proceder a uma inserção profissional crítica, transformadora e criativa. Nessa perspectiva, a inserção curricular do estágio e sua realização efetiva constituem oportunidade formativa para o desenvolvimento profissional, de importância crucial, para a futura prática docente

Encontramos, em Piconez (1994), o estágio como elemento capaz de desencadear a relação entre dois polos de uma mesma realidade preparando melhor o aluno estagiário para se inserir na realidade de seu trabalho, isto é, o estágio curricular permite que a dimensão teórica da educação ganhe a devida importância em face das questões práticas de uma realidade a ser transformada, além de ser, para Lima (2001, p. 16), “a porta da resignificação do ser e agir do professor”. Afinal, os professores que não conhecem a realidade educacional na qual atuam não têm elementos suficientes para transformá-las.

Convém salientar ainda que, de acordo com Tardif (2006), o estágio supervisionado se constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), desenvolverão diferentes saberes para que possam

atuar de modo a contribuir com os processos educativos de crianças, jovens e adultos. Em termos outros, o estágio é uma "atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção, esta, sim, objeto da práxis" (PIMENTA, 2009, p.45).

Na concepção de Pimenta (2009), a seriedade que se há de dar ao estágio curricular deve-se em razão à relação teoria e prática, pois a prática de estágio deve constituir uma contribuição para a formação do professor, que não se resume apenas ao ato de planejar aulas, mas a um ato mais abrangente, pois além de planejar e dar aulas, professores formam professores, na própria prática.

[...] a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. [...] Conforme esse paradigma, a educação ou não requer nenhuma investigação da prática, porque já dispõe de proposições normativas e técnicas suficientes [...] Assim, a prática de ensino reduz-se à aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas, nos livros e na observação do comportamento de outros professores, sobre como dar aulas. [...] enquanto atividade entre os homens consolida-se pela ação teórica intencional dos homens, uma vez que não se consolida nem a partir da natureza, nem pela inspiração [...] o sentido não está, pois na compreensão, mas no aperfeiçoamento da práxis (PIMENTA 2009, p. 102).

Como forma de compreensão e operacionalização desse eixo fundante, a caracterização do estágio supervisionado tem sua referência sobre a análise e identificação das tendências e movimentos educacional-sociais e culturais que circundam a questão da formação do docente. Para Barreiro e Gebran (2014, p. 88),

O estágio supervisionado deve transcorrer toda a formação inicial e profissional do futuro professor e assim conhecer coletivamente as diferentes disciplinas do curso, nesse processo devem ser, articuladas e podem favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender, de forma mais profunda, a prática docente e refletir sobre as possibilidades de transformação.

Não há dúvidas de o estágio curricular se constituir uma experiência com dimensões formadora e sociopolítica, consolidando a profissionalização “pelas ações e práticas, um processo engenhoso de ir e vir, que demanda reflexão, construção e embate com a realidade social, educacional e escolar, e entendimento de como nos tornamos professores” (SILVA, 2015, p. 65).

Ademais, partilhamos do pensamento de Pimenta e Lima (2009, p. 67) quando afirmam que é no estágio curricular que:

[...] o acadêmico irá se deparar com a necessidade de articulação entre os conhecimentos teórico-metodológicos para compreender a realidade escolar, os sistemas de ensino e as políticas públicas para a educação, que ocorre por meio da aproximação com a realidade, no momento em o futuro docente passa a sentir-se professor, ao ter contato com a sua profissão.

Nessa linha de raciocínio, segundo Ghedin (2008), é essencial que seja sólido o processo formativo, fundamentado em princípios teóricos sólidos, contextualizado em conformidades com as especificidades, momento histórico e necessidades de cada ambiente, objetivando uma ação profissional reflexiva, crítica e autônoma. Depreende-se, então, que o mais relevante é como o estágio supervisionado será desenvolvido pelo acadêmico e não o período que o licenciando permanece no campo de atuação, pois é essencial que a introdução do acadêmico no âmbito profissional proporcione elementos que colaborem com a formação acadêmica e docente.

Em outras palavras,

[...] o estágio curricular é a atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA e LIMA, 2009, p. 45).

Compreendemos e afirmamos neste trabalho que o estágio curricular não é a práxis do futuro professor, mas uma aproximação à realidade na qual o futuro professor atuará. Além disso, é também a instrumentalização teórico-prática do professor para a práxis transformadora necessária ao âmbito educacional. Ou seja, é

pela ação do sujeito em formação, enquanto professor, que ele exercerá no campo de atuação a denominada práxis transformadora. Para tanto, a concretização dessa práxis exigirá um comprometimento real que possibilite uma ação crítica, consciente, participativa e reflexiva.

Até aqui, encontramos, no cenário brasileiro, o estágio curricular supervisionado definido por lei como algo que deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar diferentes dimensões da atuação profissional, que deve estar de acordo com o projeto pedagógico da universidade bem como com as escolas que recebem os estagiários, pressupondo relações formais entre as instituições (BRASIL, 2001).

No âmbito dessas relações e debates, encontra-se o esforço para o desenvolvimento profissional do ofício de professor que exige, entre outros requisitos, a vinculação da formação ao contexto acadêmico, o qual deve ter a responsabilidade de formar professores com base em conhecimentos oriundos da pesquisa científica, bem como numa nova compreensão da prática profissional (TARDIF, 2006).

1.3 – O Estágio Supervisionado Curricular no desenvolvimento profissional docente: identidade, saberes e autonomia

A formação inicial docente geralmente é compreendida como aquela formação realizada em Instituições de Ensino Superior e a Formação Continuada àquela que é feita a partir da graduação. A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) resultou na Lei Nº. 13.0005/2014, que aponta as diretrizes indicativas, procura melhor estruturação para a Educação Nacional, determina vinte metas prioritárias, incluindo métodos para a consumação de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. Para Libâneo e Pimenta (1999), os programas institucionais produzidos para a formação de profissionais da educação deveriam estar estabelecidos em uma base simples, com a finalidade de que todos os graduandos pudessem ter alcance a essa formação de maneira igualitária e equilibrada.

A partir do momento em que a docência é considerada uma profissão, assim como as mais variadas profissões, existe a necessidade de que o profissional que a desempenhe tenha um domínio pertinente àquela ciência, às técnicas da mesma ou que seja capacitado profissionalmente. García (1999), quando fala sobre a formação inicial de professores, afirma que não é um tema inovador, mas que se apresenta como a relação entre formador e o formando com a finalidade de mudanças, elaborado num contexto específico, com uma organização material estipulada e certas regras de funcionamento.

Nesse sentido, Corte e Lemke (2015) entendem que o Desenvolvimento Profissional Docente é um método que abrange a compreensão dos acontecimentos materiais que se reproduzem nos cenários escolares onde os mesmos atuarão. Para que isso venha a acontecer, um dos fatores mais significativo dessa formação é certamente o momento do estágio. É nesse contexto que o licenciando tem sobre si a oportunidade de articulação entre a teoria e a prática, tendo, assim, (re)construídos seus saberes docentes em sua trajetória de formação profissional.

No campo da prática de ensino supervisionada, o estágio se apresenta como uma formação para o profissional docente, tornando-se fundamental para a formação inicial dos futuros docentes nos cursos de licenciaturas, é um mecanismo de estudo essencial para o profissional que realmente almeja estar apto para encarar os desafios de uma carreira. Ele deve ocorrer durante todo o curso de formação acadêmica, em que os graduandos são incitados a conhecer os espaços educativos e fazer a ligação entre a realidade sociocultural da sociedade e a da instituição. O estágio estabelece a relação do que se tem estudado com o cotidiano do trabalho (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Na formação de professores, o estágio é o modelo mais atual de formação, e possibilita uma interpretação abrangente da profissão docente, combinando esse ciclo com as demais disciplinas. É certo que as características e os modelos de estágio variam de acordo com os conceitos de formação profissional docente que conduz os conhecimentos da profissão, acompanhando as particularidades e interesses das mais variadas áreas. Para Lima (2001), esse estágio de formação deve possibilitar

aos futuros docentes pontos de análises sobre o que devem fazer e não se confinar a metodologias de ensino ou imitação de modelos já conhecidos. Devem se tornar uma prática em que aulas teóricas e os períodos nas escolas se misturem.

García (2010), ao verificar a sabedoria popular quando se fala que “para ensinar, basta saber o conteúdo que se ensina”, entende que a compreensão da matéria indica ser um indicio de identidade profissional e de um reconhecimento social. Mas, enfatiza que, para lecionar bem, apenas o discernimento da matéria não é um indicativo satisfatório da qualidade do ensino. Existem vários tipos de saberes que também são significativos, como o conhecimento do contexto, conhecimento dos alunos, conhecimento de si mesmo e de como se ensina.

O estágio não deve ser considerado apenas como o período da prática nos cursos de formação de professores, já que não se trata somente de um desempenho prático, mas teórico e instrumental da atividade docente, ou seja, uma prática que altera a realidade. Essa formação inicial além de desempenho teórico de fundamentação, ela favorece o diálogo e a mediação da realidade prática. Esse modelo de formação tem proporcionado a procura e a produção de novos conhecimentos e apoiado o reconhecimento da pesquisa como esperança de uma eficiente relação entre a teoria e a prática na análise e elaboração de novos saberes sobre a escola. O estágio é definido como local de exercício da profissão docente onde tudo que foi implantado e debatido nas aulas teóricas na formação inicial é entrelaçado no âmbito de conhecimento da profissão (LIMA, 2012).

Sobre o Estágio Curricular, foi definido, através do Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE-CP 21/2001:

O estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado.

Para Garcia (2010), tornar-se um bom profissional implica um extenso processo. Apesar de os aspirantes que chegam as fundações de formação inicial não

se constituírem em recipientes vazios, essas milhares de horas de análises de conteúdos, enquanto estudantes, favorecem a composição de um complexo de crenças relativas ao ensino e permitem-lhes analisar suas experiências na formação. Neste processo, a formação inicial tem uma função de suma importância na formação do profissional docente, pois os professores atravessam inúmeros estágios no seu processo de aprendizagem. Para dar retorno aos novos e difíceis episódios em que se encontram os docentes, é pertinente ponderar os professores como peritos adaptativos, pessoas que estão aptas para fazer aprendizagens hábeis no decorrer da vida já que as condições sociais estão em contínuo processo de mudança.

O exercício teórico e prático de lecionar estabelece o centro do trabalho docente, é ele quem vai possibilitar, de maneira inerente, o conhecimento da realidade e a formação dos objetivos para sua transformação, pois não se consegue elaborar essa transformação somente na teoria. É preciso atuar, ser praticante do ensino. Pimenta (2009) enfatiza que o estágio é um elemento do currículo que não se apresenta como uma disciplina, mas uma atividade. A Didática é compreendida como um campo de conhecimento essencial para a formação do docente, e se estabelece como um método para a realização transformadora do professor, que lança mão do estágio supervisionado uma vez que ela fornece a inserção dos futuros docentes nas instituições de ensino, para o docente entender como o processo de ensino se instaura.

Para discutirmos o desenvolvimento profissional docente, existe a necessidade de incluir o docente em uma formação com profissionalização. A conexão intrínseca entre o desenvolvimento profissional e a formação docente reproduz o vínculo entre a formação do professor, a docência e a idealização de sua identidade de professor ao normatizar a prática social de sua profissão docente.

Em virtude das inúmeras transformações sociais, econômicas e culturais sucedidas nos últimos anos, a educação e o ensino têm se mostrado com grandes notoriedades. Entre os mais variados temas que têm ganhado forças, está a concepção de desenvolvimento profissional. O questionamento sobre o que seria esse desenvolvimento na condição docente emergiu na bibliografia educacional com

o objetivo de delimitar uma diferença com o processo tradicional e não contínuo da formação docente. Esse desenvolvimento profissional esperado submete-se ao método ou movimento de transformações dos indivíduos inseridos em uma área profissional específica e está correlacionado ao processo de constituição do sujeito.

Na concepção de Fiorentini e Crecci (2012), os educadores compreendem e evoluem profissionalmente por intermédio da atuação nas mais variadas atividades, processos e contextos, sejam eles propositais ou não, mas que possibilitem a formação ou melhoria da prática docente.

Em um Artigo bastante esclarecedor sobre a gênese e o desenvolvimento profissional docente, Nóvoa (1991) traça a evolução do papel, do significado e das vicissitudes da atividade docente, descrevendo o desenvolvimento e a conformação da identidade profissional dos professores.

Segundo o autor (1992, p. 36), na gênese e no desenvolvimento profissional docente, a ambiguidade fez-se sempre presente. No que se refere ao seu *status*, por exemplo,

Os professores encontram-se sempre entre dois mundos, entre dois universos: não são pessoas do povo, nem burgueses; devem possuir alguns conhecimentos, mas não devem em todo caso pretender ser intelectuais; gozam de uma considerável autonomia na condução da classe, mas toda regulação autônoma de sua profissão está fora de questão; exercem uma certa influência sobre a comunidade, contanto que permaneçam modestos e evitem toda proeminência ou notoriedade social [...].

O autor continua em seu destaque para a dependência, que pode ser evidenciada quanto à constituição de um corpo de saberes, de um conjunto de normas e valores reguladores do desenvolvimento da profissão docente. Ademais, Nóvoa destaca que o saber pedagógico dos professores sempre foi objeto de questionamentos quanto ao estatuto e ofício científico, que acarreta a desvalorização da atividade profissional. Dessa forma:

[...] os saberes da experiência nunca foram objeto de um trabalho de elaboração conceitual, o que tem excluído os professores dos lugares de produção científica. Os professores têm sido sempre dependentes

dos saberes produzidos por outros grupos e em outros espaços sociais, o que torna quimérica toda ilusão de uma afirmação autônoma de sua profissão (NÓVOA, 1992, p. 37).

Desse modo, revendo a trajetória do processo de profissionalização dos professores, podemos observar que o conceito de desenvolvimento profissional é constantemente retomado e reelaborado, sendo necessário refleti-lo à luz do momento histórico e da realidade social. Como bem enfatiza Sacristán (1995, p. 66), “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”. Por outro lado, segundo o autor, o desenvolvimento docente “define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica”. (p. 67).

Partindo das considerações acima, chegamos ao conceito de desenvolvimento profissional, onde a variável de tempo tem um papel estruturante e organizador. Na concepção de Tardif (2000), a trajetória profissional docente no campo de trabalho implica uma prática e rotinas institucionalizada, caracterizada como um processo cotidiano de socialização profissional. Para Huberman (2000), tornar-se professor varia, pois ao longo da trajetória da história profissional do professor este processo é configurado por uma natureza evolutiva e longitudinal, identificando estágios específicos, marcados por mudanças de atitudes, comportamentos e empenho no exercício docente. Tais mudanças nos hábitos e rotinas da profissão permitem identificar cada um dos estágios ou ciclos de vida profissional do professor.

Na visão de Day (2001, citado por JANUÁRIO; ANACLETO; HENRIQUE, 2016, p. 384), o conceito de desenvolvimento profissional abrange:

As experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e

desenvolvem, de forma crítica [...] as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissional eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Tal compreensão aponta que cada docente se torna no professor que é como resultado de um processo idiossincrático. O aprender ou saber ser professor diferencia-se ao longo de sua trajetória profissional e muitos fatores influenciam o modo de sentir, de aprender, de pensar, de ensinar, de planejar e operacionalizar a atividade pedagógica, configurando, dessa forma, um processo evolutivo e longitudinal, decorrente da interação entre sujeito e seu ambiente de atuação e da construção identitária profissional.

García (1999), em sua obra *Formação de Professores: para uma mudança educativa*, apresenta uma discussão sobre a formação docente e as implicações para o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo o autor, o conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe “uma abordagem na formação de professores que valorize seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. (p. 137). Nessa perspectiva, compreende-se que o desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor em si, mas todos aqueles com responsabilidades na escola, onde se concretiza como uma permanente atitude de pesquisa, questionamentos e soluções.

Assumir com seriedade a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional de professores leva a entender a escola (no sentido mais amplo do termo) como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino: se este princípio, pode-se, então, começar a compreender a importância que têm alguns aspectos e dimensões que até agora tem sido competência exclusiva dos especialistas em organização escolar (GARCÍA, 1999, p. 141).

Observa-se que o autor defende o desenvolvimento profissional intimamente ligado ao desenvolvimento da escola, campo de imersão dos estudantes-professores no exercício da docência durante o estágio supervisionado, pois segundo Neira (2016,

p. 183) ela “é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade”. Além disso, García (1999) considera ainda o desenvolvimento e a inovação curricular, com o desenvolvimento do ensino e com o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional é compreendido como “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (GARCÍA, 1999, p. 144). Podemos dizer, então, que o desenvolvimento profissional parece constituir-se de um conjunto de processos essencialmente formativos e possibilita aos professores, por meio da reflexão, tanto a compreensão dos saberes presentes no exercício da docência quanto aos aspectos estruturais do trabalho destes.

Abordando o desenvolvimento da profissionalidade, García (1999) e outros (ZEICHNER, 1993, PÉREZ-GÓMES, 1992, etc.) referem-se ao professor como profissional, como sujeito que aprende ou como prático autônomo que reflete para tomar decisões e reelaborar suas ações. Nessa direção, consideramos o papel fundamental do estágio como eixo básico na construção da relação teoria/prática, cujo objetivo seja a compreensão da realidade da escola e da sala de aula, como também permitir a consolidação da ideia do professor reflexivo e perceber as implicações de sua ação docente em sua formação inicial.

O conceito de García (1999) para desenvolvimento profissional, anteriormente mencionado, parece que melhor expressa a concepção atual sobre o profissional de ensino. Todavia, Pérez-Gomes (1992) indica que o profissional professor pode ser visto como técnico-especialista e como prático autônomo. Na primeira ideia, a atividade profissional é de caráter meramente instrumental, em que se reduz o exercício profissional à aplicação de procedimentos pré-determinados. Temos então uma visão limitada da atividade profissional.

Na segunda dimensão, a aprendizagem e o exercício da atividade profissional, assim como enfatiza Schön (2000), exige reflexão na ação e sobre ela. Tais processos propiciam a construção de conhecimento profissional que ultrapassa o conhecimento

concebido pela racionalidade técnica. Sob a visão desse mesmo autor, para se considerar o conhecimento teórico-prático como instrumento ou objeto de processos de reflexão, é necessário que ele seja parte da perspectiva crítica da realidade, desde que efetivado com uma finalidade onde atua.

Nesse aspecto, acreditamos que, para Pérez-Gómez, o desenvolvimento profissional está relacionado a uma mudança profunda tanto na concepção teórica da formação de professores, como do processo de seu desenvolvimento prático, o que de certa maneira temos umbricado o estágio supervisionado, embora o autor não trate de maneira explícita da perspectiva formativa como disciplina na formação docente. A partir dessa ideia, compreendemos o estágio não como uma atividade curricular burocrática e obrigatória a ser cumprida, contudo como espaço da práxis docente.

Outra linha de investigação de García (1999) que merece destaque, em que este trabalho coaduna com raciocínio semelhante ao do autor, situa-se na compreensão de que o desenvolvimento profissional docente seja visto como um sistema que se engendra à medida que os profissionais docentes adquirem conhecimento e discernimento profissional. Portanto, é de suma importância aprofundar a atribuição de que a identidade profissional configura-se ao desenvolvimento profissional, nos processos de transformação e evolução da profissão docente. Segundo o autor, é por meio da nossa identidade que iremos nos compreender e nos vermos como profissionais além das competências técnicas operativas e técnicas do cotidiano da profissionalidade. Dito de outra forma, é pela maneira como o profissional docente vai definir a si mesmo o que implicará seu desenvolvimento.

Devemos considerar que identidade profissional não é uma informação estável e muito menos superficial de modo que possa ser contraída, mas é um mecanismo de estruturação do indivíduo tradicionalmente situado. Assim como as demais profissões, a docência surge, em certa circunstância e momento histórico, como resultado das deficiências a que estão expostas pela sociedade, alcançando um regime de legalidade. Entre algumas profissões que desapareceram e algumas que surgiram em tempos atuais, existem aquelas que foram formalizadas e burocratizadas, e as que se

transformaram e obtiveram novas características para suprir as necessidades da sociedade, como é o caso da profissão docente (PIMENTA, 2009).

A construção da identidade profissional docente, logo seu desenvolvimento profissional, desencadeia ainda no período de alunos na escola normal, mas se ratifica logo na formação inicial e se estende no decorrer de toda a sua atividade docente. Não é de maneira automática como fruto da titulação que essa identidade emerge. Pelo contrário, é preciso desenvolvê-la e moldá-la. Para isso, se faz necessário um processo tanto individual como grupal, de natureza confusa e proativa, o que leva à formação de interpretação subjetiva em torno da profissão docente. Para Garcia (2010), a identidade profissional docente é tanto a prática pessoal como a função que lhe é conferida em determinada sociedade.

O desenvolvimento profissional é um sistema progressivo de interpretação e análises de experiências. Uma concepção que contrai a ideia de que a evolução profissional docente nunca fica estagnada, mas produz, no decorrer da vida, uma aprendizagem contínua. Nesse sentido, a construção da identidade profissional não se detém ao questionamento de “quem eu sou neste momento?”, mas sim “quem eu quero ser”. A existência de uma identidade profissional colabora para o entendimento motivacional, para o comprometimento e a satisfação da ocupação docente, e é um agente de grande importância para que o acadêmico se transforme num bom profissional docente. A identidade é induzida por vertentes pessoais, sociais e cognitivas (GARCIA, 2010).

Pimenta e Lima (2009, p. 62) refletem que a “identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções do professor que o curso propõe a legitimar”. É nessa perspectiva que entendemos o significado fulcral do estágio no processo formativo docente para o desenvolvimento profissional, o que legitima sua identidade de profissional no âmbito pessoal, coletivo do grupo de trabalho e da sociedade.

Mesmo os profissionais da educação encontrando-se aptos, instruídos e esforçados em certos momentos no seu ambiente de trabalho, acabam sentindo-se

incapazes de despertar a atenção de seus alunos fazendo com que os discentes prendam sua atenção à aula. É importante lembrar que, na sua formação inicial, o professor não possui todos os conhecimentos necessários para suprir a maioria das dificuldades de uma sala de aula. É partindo desse princípio que se observa a necessidade de uma formação docente continuada e de docentes que sejam capazes de construir suas identidades profissionais, já que a identidade docente pode ser compreendida como um processo evolutivo de interpretação de experiências e contribui para o conhecimento, motivação e satisfação do trabalho docente (GARCIA, 2010).

O desequilíbrio de identidade e desenvolvimento na profissão docente tem direcionado os educadores a discutirem suas críticas profissionais. Em tempos antigos, a especificidade de professor ostentava um *status* social muito elevado. Entretanto, nos dias atuais, transcorre, na sociedade, a ideia de que a profissão docente torna-se escolha de quem não conquistou ingresso em outras especialidades de cursos superiores. As modificações realizadas no decorrer dos anos nas profissões docentes originaram a criação de associações dos profissionais docentes. A conquista da identidade profissional não poderia acontecer sem que houvesse concordância a certa quantidade de ideias e valores. Identificam-se diversas iniciativas que estão sendo tomadas para o aperfeiçoamento do debate sobre as questões de ensino e sobre as relações entre a educação e a sociedade, indicando o dever do professor em conquistar gradativamente sua contínua formação (CORDOVA; GRINGS, 2006).

Quando se fala no desenvolvimento profissional, é fundamental que os docentes procurem participar desses processos formativos de maneira crítica e empenhada com a educação e destaquem a relevância de sua formação, com olhar na qualificação inicial, reflexão da crítica docente e como uma forma de reconhecer os conhecimentos e experiências dos professores, o que na visão de Contreras (2002), sintetiza-se como profissional comprometido com a profissão que escolheu exercer conscientemente.

Na perspectiva formadora e suas implicações, que integra a formação docente, concordamos com Pimenta e Lima (2009, p.45) quando defendem que o objetivo do

estágio está em promover “ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão, até então corrente, de que seria a parte prática do curso”. Ou seja, o estágio se revela como eixo basilar de todas as disciplinas de fundamentos e campo de ação docente. Desse modo, cada futuro professor terá a possibilidade de vivenciar seu desenvolvimento profissional a partir da práxis docente por meio do estágio supervisionado.

Sobre as implicações do estágio no desenvolvimento profissional da práxis docente, as autoras ainda consideram que:

Dentro do movimento: ação, reflexão e ação refletida é que a atividade docente é práxis. Apenas na articulação entre teoria e prática pedagógica é que isso acontece. Quando vamos ensinando, vendo o que não dá certo e tentando acertar, quando voltamos a estudar e procuramos levar esses ensinamentos para a nossa realidade estamos fazendo a práxis educativa (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 36).

A partir dessa ideia, o estágio configura-se como uma atividade teórica que objetiva formar o professor como profissional crítico-reflexivo, capaz de compreender e atuar na realidade que está inserido e dar significação e ressignificação de suas práticas. Contudo, entendemos que a proximidade com a realidade que o estágio privilegia só terá sentido quando este tiver conotação de intencionalidade, envolvimento, destituídos das burocratizações existentes, possibilitando aos alunos a capacidade de analisar e questionar à luz das teorias vivenciadas ao longo do curso, seu campo de atuação.

De maneira indubitável, o estágio supervisionado desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional docente no que se refere à instrumentalização da práxis docente em uma atividade teórico-prática. Isto é, o estágio compõe-se como vertente disciplinar, composta de uma carga horária teórica e prática articuladora de todo o processo de formação inicial, sendo, portanto, elemento importante na reflexão e aprendizagem do ser professor. Para Leite (2011, p. 27),

Há que se reconhecer a contribuição do estágio na construção da identidade do professor, dos saberes e das posturas dos futuros

professores. É preciso ter clareza em relação à importância, ao sentido e aos objetivos do estágio no processo de formação do docente, assim como no seu planejamento e execução.

Fica evidente, por meio dessa afirmação do autor, que o papel assumido pelo estágio implica um trabalho de reflexividade crítica. Leva em consideração que a reflexão não se reduz somente à análise da prática, mas envolve a interdependência da interpretação teórica dos fenômenos educacionais que estarão sendo experienciados pelos futuros professores.

Até aqui em nossa reflexão, é possível considerar que o desenvolvimento do professor se constrói num determinado contexto, no qual está sujeito a múltiplos fatores e influências diretamente relacionadas com o ambiente de trabalho que, de algum modo, influencia as suas representações pessoais e profissionais. Por outro lado, o modo como os professores se veem a si próprios enquanto docentes é mutável e evolui ao longo do tempo, devido à pluralidade de responsabilidades que lhes são atribuídas ou pelas exigências institucionais, seja de tipo burocrático ou didático, e, sobretudo em relação as demandas sociais que influenciam nas rotinas de planejamento pedagógico.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) afirmam que como grupo social e por suas funções próprias, os professores assumem uma posição estratégica, porque:

[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização.

Esse pressuposto nos leva a considerar a complexidade da ação docente que, segundo os autores, mobiliza a necessidade da formação nos saberes e produção dos saberes como dois polos complementares, pois os saberes profissionais são alicerçados no âmago da interação do professor com a situação prática de ensino, o que integraria os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e da experiência.

Assim como já citado anteriormente em Nóvoa (1992), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) consideram que há ambiguidade das relações dos docentes com seus saberes.

Para os autores, excetuando os saberes da experiência (os saberes produzidos e sistematizados pelos professores no exercício profissional), todos os demais aparecem como sendo “de segunda mão”, porque são incorporados à prática docente sem legitimação. Dessa maneira, a relação do docente com os saberes seria a de “agente da transmissão”, de “depositário” ou de “objeto” de saberes. Não controlar a definição e a seleção dos saberes curriculares (conteúdos que os professores devem absorver e executar na forma de programas escolares) e disciplinares (conhecimentos sistematizados e tradicionalmente transmitidos em forma de disciplinas nas instituições formadoras) significa, portanto, que os professores dispõem de uma relação de exterioridade com os saberes de sua formação e desenvolvimento profissional.

Face a essa complexidade, acreditamos haver um consenso alargado de que a profissão docente tem cada vez mais tarefas e responsabilidades relacionadas com as novas exigências sociais colocadas à escola (PERRENOUD, 2000). Atualmente, exigisse-se do professor mais do que simplesmente organizar e gerir situações de aprendizagem. Pretende-se que o professor seja autônomo, ou seja, implica ao docente um conhecimento da sua identidade profissional e das suas responsabilidades sociais e políticas (CONTRERAS, 2002).

As concepções dos limites à autonomia do professor e do controle que este está submetido são compartilhadas por Gimeno Sacristán (1995, p. 73) quando afirma, por exemplo, que “as escolas e o posto de trabalho são espaços profissionalmente organizados antes da existência dos seus atores”. Deste modo, muitas vezes o docente pode responder ao individualismo às exigências institucionais, devendo, portanto, prestar contas as autoridades e não à clientela que atende. Na visão do autor, mesmo que haja um individualismo por parte do professor em decisões individuais, no âmago, estão as normas já institucionalizadas previamente e confirmada por outros professores. Em outras palavras, a ação docente embora ocorra dentro do seu campo de atuação para consecução de sua prática, está, decisivamente, condicionada.

O nosso cenário atual é testemunha significativa no que diz respeito a interferências na autonomia docente. É possível observar que as recentes diretrizes educacionais implementadas ultimamente, atestam o alto grau de controle a que vêm sendo submetidos, implicando não apenas as ações dos professores em exercício, mas também aos futuros profissionais de ensino, incluindo os profissionais de Educação Física: BNCC, BNC – Formação, Diretrizes Curriculares Nacional – DCN's, que traduzem como chave mestra, a leitura dessas propostas intervencionistas.

Nessa direção, sobressai-nos a consideração de que o desenvolvimento profissional de um professor deriva de condições que vão além das competências técnicas. É um processo de aprendizagem que se instrumentaliza durante o período de estágio e que perdura em sua trajetória profissional, que necessita propiciar o confronto de ideias, de saberes e práticas, num constante (re)pensar sobre o exercício da profissão docente.

Mesmo diante das incertezas, restam ao professor, na atualidade, margens de autonomia para o desenvolvimento de seu trabalho, pois há uma dialética entre o compromisso pedagógico e o reconhecimento social. A estruturação desse processo sempre exigirá do professor responsabilidades de mobilização de seus saberes, estratégias que deverão ocupar sua prática profissional.

SEÇÃO II: ASPECTOS LEGAIS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

2.1 - A formação docente nos cursos de Educação Física: regulamentações

O final do século XIX no Brasil foi uma época marcada pelos maiores acontecimentos revolucionistas que não acontecera em todo o século depois da independência. Percorrem-se os princípios da industrialização, abolição completa da escravidão e se ergue uma urbanidade imigratória. Rui Barbosa foi um grande idealizador progressista, firmando que para o progresso do país a educação deveria caminhar junto às outras reformas que vinham acontecendo e que uma educação de qualidade iria contribuir no crescimento da sociedade brasileira tanto na modernização quanto na industrialização nacional (MACHADO; MELO 2007).

Exatamente nesse período no contexto da segunda metade do século XIX, a educação começa a ser vista como figura principal do desenvolvimento da economia do país por meio da educação básica e qualificação da mão de obra. Partindo daí, algumas associações desenvolvem ações de apoio a esse desenvolvimento industrial, resultando na primeira escola de educação primária para jovens e adultos em 1867 com intuito de prepará-los para o ingresso a escola industrial (SANTANA; MIZUTA, 2010).

De acordo com Machado e Melo (2007, p.108):

Rui Barbosa comparava a situação do Brasil com a dos países industrializados e mais desenvolvidos. Em relação à educação, considerava que o ensino brasileiro não tinha muita qualidade devido a poucos investimentos que eram feitos no campo educacional. Para ele, os países desenvolvidos investiam bastante na educação atribuindo grande importância ao ensino público.

Durante a reforma do ensino primário, Rui Barbosa enalteceu o método intuitivo como o componente de maior importância de toda a reforma, sendo o único capaz de prevalecer sobre o ensino verbalista que era aplicado nas escolas de primeiras letras

do Império, e que se estabeleceria como um princípio geral que envolveria todo o programa.

Ainda sobre método intuitivo ou “lições de coisas”, Souza (2000, p.13) ressalta que:

O método intuitivo, conhecido também como lições de coisas, consistiu no núcleo principal da renovação pedagógica. Fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi e Froebel, pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato.

A inserção da educação física estava sendo apontada como uma novidade necessária. O gozo da vida física era tido como uma das primeiras carências da infância, esclarecendo a suma importância da ginástica em um projeto de estudo que exigia a indivisibilidade do espírito e do corpo. Souza (2000, p.16) esclarece que para Rui, a educação física que fora inserida nos programas de ensino de vários países apresentava finalidade moralista, higiênica e patriota. A ginástica apresentava papel moral como preventivo de costumes perigosos da infância, e como caminho na formação de corpos sadios e resistentes necessários a defesa da pátria, com ação disciplinar e desenvolvimento dos valores cívicos e patrióticos.

Rui Barbosa, um dos ilustres do império, no ano de 1872 pleiteou a igualdade das aulas de educação física às outras disciplinas ofertadas pelas escolas de ensino primário no seu parecer sobre o Projeto 224 (Reforma Leôncio de Carvalho), Decreto Nº. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública. Ainda que contrário às atividades físicas impostas pelo modernismo, requisitou melhores condições físicas para as aulas, a atividade da ginástica de acordo com determinações médicas, e reivindicou também salários apropriados aos educadores (OLIVEIRA, 1989).

A educação física vinha de modo a aprimorar a educação corporal, dispondo da finalidade, à criação de um físico saudável e estabilizado organicamente e menos vulnerável as doenças. Outrora existia, no entendimento político e intelectual desse período, uma forte precaução com a eugenia. Para Lima (2015, p.247), devido à quantidade de escravos negros ser enorme, existia a preocupação de uma possível

mestiçagem que desqualificasse a etnia branca. Intentando favorecer a condição de vida dos brasileiros, inúmeros médicos consideraram uma função higienista, tentando remodelar as práticas de saúde e higiene da população.

Durante os anos finais do Império e na época da Primeira República (1889-1930), a educação física higienista é um conceito muito forte sendo efeito do movimento liberal. É um período que transpassa 40 anos, mas que atribuiu à educação física higienista a qualificação de pensamento hegemônico, tendo em vista os seus opositores mais próximos especialmente a educação física militarista (FILHO, 1991).

Logo no começo do século XX, a educação física que ainda era chamada de ginástica, fora inserida entre as disciplinas nos estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Nesse mesmo período, o ensino brasileiro sofria uma forte interferência do movimento escolanovista, que demonstrou a magnitude da educação física na evolução integral do ser humano. Esses acontecimentos permitiram que os profissionais da educação no ano de 1929, debatessem as práticas, métodos e problemas voltados ao ensino da educação na III Conferência Nacional de Educação. Nesses tempos, a educação física ensinada ainda era embasada nos princípios europeus (LIMA, 2012).

A formação mais sólida do ensino superior no Brasil segundo Albuquerque (2009, p. 9) foi em razão da elaboração dos propósitos econômicos na governança de Getúlio Vargas. Foi criado em 14 de novembro de 1931, o Ministério de Educação e Saúde pública, e sucessivamente foi constituído o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Estatuto das Universidades Brasileiras. De acordo com os PCNs de 1997, exclusivamente a contar da Constituição de 1937, a Educação Física foi implantada como uma disciplina escolar obrigatória em um contexto federal.

Constituição Federal de 10 de Novembro de 1937:

Artigo 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus

ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (BRASIL, 1937).

O Conselho Nacional de Educação demonstrou preocupações com a enorme interferência do setor de segurança e ao anunciar o Plano Nacional de Educação também sugeriu a construção de uma escola superior de educação física, que se deu ano de 1937 com a criação da Divisão de Educação Física (DEF) do Ministério da Educação e da Saúde. Esse órgão iria se tornar o encarregado por organizar e regularizar todo o sistema de formação profissional. Em 1938, a DEF finalizou seu projeto de ação que consistia na construção, criação, instalação e funcionamento da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD). É nessas circunstâncias, após a realização de mais um curso de formação, que a ENEFD é criada pelo Decreto Lei Nº. 1212, de 1939, adjunta à Universidade do Brasil, cujo primeiro diretor foi Inácio Freitas Rolim (Melo, 2007).

Ainda nesse período, Filho (1991, p. 18) destaca uma educação física militarista, que trabalha como seletor de “elites condutoras”, propício a ordenar de maneira mais eficaz os homens e mulheres nas funções sociais e profissionais. O dever da educação física é de auxiliar no progresso da seleção natural, de maneira a eliminar os que aparentavam serem os mais fracos em relação aos demais que acabavam sendo honrados no sentido de purificação da raça. Nesse sentido de educação física, qualquer atividade sejam elas jogos, desportos ou ginástica só era eficiente se tivesse a intenção de eliminação dos inaptos fisicamente, favorecendo para um aperfeiçoamento da força e poderio da população.

Após o ano de 1945, no período do pós-guerra até 1964, os estudos sobre educação física se intensificaram. As revistas brasileiras voltadas ao ensino da educação física passam a publicar inúmeros Artigos revelando a sistematização dos desportos e da educação física nos países desenvolvidos. Entre os modelos mais fascinantes e com maior destaque no centro da mentalidade universitária associadas às Escolas de Educação Física, estava eminente o modelo americano. Desta forma, os estudiosos da educação física não hesitavam em apreciar as definições ofertadas pelo modelo americano.

Segundo Martins e Silva (2012), a educação física escolar tem sua obrigatoriedade regulamentada a partir do primeiro decreto de Lei Nº. 2072, de 8 de março de 1940. Nisto ele demonstra a que a educação cívica, moral e física firmavam seus princípios de administração e, especificamente sobre a educação física, fazia-se criteriosa a construção de corpos mais resistentes para o trabalho, e a racionalidade higiênica iria dar suporte para a execução da mesma.

Decreto-Lei Nº. 2.072, de 8 de Março de 1940:

Artigo 1º A educação cívica, moral e física é obrigatória para a infância e a juventude de todo o país, nos termos do presente decreto-lei.

Artigo 4º A educação física, a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia.

Parágrafo único. Buscará ainda a educação física dar às crianças e aos jovens os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem-estar e o prolongamento da vida [...] (BRASIL, 1940).

Todavia, foi realmente a partir da LBD de 61, Decreto Lei Nº.. 4024/61, a primeira LBD oficial brasileira, que a educação física passou a obter popularidade e se tornar mais notória. A partir desse Decreto, os diversos alicerces da educação receberam a designação de Primário (quatro anos), o quinto ano e o Ginásio igualmente com quatro anos. Em seguida viria o curso colegial preparatório e os cursos técnicos que seriam Curso Normal ou de Formação de Professores, Curso de Contabilidade e de Secretariado entre outros.

Lei Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961,:

Artigo 22. Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

Artigo 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961).

A obrigatoriedade da educação física até os 18 anos se esclarecia devido à compreensão de que, por essa idade, dava-se o final do processo de educação escolar e seguia-se a entrada ao mercado de trabalho, retirando da escola a obrigação a educação consecutiva, e cabendo ao empregador os cuidados e qualificação física do trabalhador.

Para Filho (1998), apesar de visar à preparação para o ingresso no mercado de trabalho, o decreto publicado em 1966 trazia com mais detalhes, como precisaria suceder a educação física e os parâmetros que necessitariam ser utilizados. Desse instante, a prática da educação física só aconteceria se houvesse uma assistência médica, e especializada na medida do possível. A finalidade era tornar a juventude adestrada ao esporte, e evitar problemas referentes à desqualificação física no serviço militar obrigatório.

A história da Educação Física no Brasil se entrelaça em muitas circunstâncias com a dos militares, podendo assim confirmar a frequência marcante da ação do exército na organização da educação física nacional e na formação de professores. Então, em 1º de novembro de 1971, foi publicado o Decreto Nº. 69.450, elaborado pelo ministro da Educação que, além de gerar uma nova regulamentação para o Artigo 22 da LBD de 1961, também expandia a obrigatoriedade da Educação Física a todos os graus de escolaridade, envolvendo assim inclusive as universidades.

Decreto Nº. 69.450 de 1º de novembro de 1971, sobre Artigo 22º da LBD de 1961,:

Artigo 3º. A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita

sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios. III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

§ 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.

§ 3º Nos cursos noturnos do ensino primário e médio, a orientação das atividades físicas será análoga e do ensino superior (BRASIL, 1971).

Logo, a Educação Física de natureza esportiva, técnica e competitiva se destacaram nas universidades a partir de 1970 e promoveram o aparecimento dos laboratórios de avaliação física e fisiologia do esforço. Apesar de esses laboratórios não terem intuídos de fornecer conhecimentos na área escolar, essas pesquisas aumentavam o conhecimento científico para os cursos de formação de professores e também colaboravam para o avanço do chamado processo de desenvolvimentos do desporto nacional. As pesquisas na educação física estiveram totalmente ligadas às ciências biológicas e exatas, o que se mostrou inteiramente na formação de professores. Essa visão permitiu uma formação acadêmica que conduziu professores de educação física a assumir uma função de treinadores ou técnicos desportivos (ALBUQUERQUE, 2009).

Durante esse período, com a obrigatoriedade da educação física em todos os graus de ensino, o mercado de trabalho se expandiu para os profissionais desse ramo. Pelo amplo reconhecimento que foi dado a educação física, inúmeros profissionais enxergaram o estado como um grande pai, e passaram a se amparar com o discurso ditatorial do governo. A formação desses profissionais nesse período estava inteiramente direcionada ao treinamento e preparação de técnicos, que por sua vez nutriam por alvo a reprodução dos códigos esportivos. O que estava havendo era uma seleção dos alunos mais preparados fisicamente, providos de aptidão física superior

aos demais, direcionado para a atividade competitivista e tecnocrática, restando aos demais somente a observação das aulas (JÚNIOR, 2011).

Conforme Darido (2003, p. 28), na investida de fugir desse paradigma, em meados da década de 80, algumas instituições de ensino superior elaboraram novas propostas curriculares visando formar o aluno num pensamento mais abrangente, em que a formação profissional de educação física volveu-se das realizações de modalidades esportivas para a teórica, enaltecendo os fundamentos científicos resultantes das ciências mães, como alicerce para as tomadas de decisões do profissional. Seguindo esse enfoque, os estudos científicos úteis para a realização das decisões precisam ser provenientes das subdisciplinas da área, como a aprendizagem e o desenvolvimento motor, biomecânica, a fisiologia do exercício, a sociologia da educação física e esportes. Essa proposta foi chamada de currículo científico. A outra proposta que defende a formação profissional a partir da experiência esportiva foi chamada de currículo tradicional.

Outro fator importante ao longo desse confuso período por que a Educação Física passou, segundo Júnior (2011), está relacionado à alegação de que ela, igualmente com as outras disciplinas, dispunha de um conhecer necessário e teórico a educação plena do cidadão. Isso veio a bater de frente com o que ocorreu entre os anos de 1989 e 1996, durante os debates que giravam em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando se tornou claro que a educação física, até esse momento, não tinha ocupado seu espaço entre os saberes escolares. No entanto, após grandes mobilizações políticas, a LBD acabou atentando para ela em seu Artigo 26.

Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Artigo 26, em seu terceiro parágrafo:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (vetado);
VI – que tenha prole (BRASIL, 1996).

Enfim, depois de oito anos de estrada, de erros e acertos é criada a nova LBD, que apresenta a educação física como componente curricular obrigatório, mesmo não sendo de suma obrigatoriedade a sua execução por um profissional devidamente formado em licenciatura plena na educação física nos ciclos iniciais da educação infantil e séries iniciais. Filho (1998) discorre que interpretar a educação física e entender o sistema educacional em sua plenitude significa que é indispensável desenvolver uma educação física que seja para todos os alunos e se pratique com todos os alunos. A efetivação dessa nova forma de ver da educação física requer novas reflexões, conhecimentos, disponibilidade e dinamismo. O caminho trilhado para que se alcançasse a atual Lei Nº. 9394/96, refletem-se nas ações do que vivemos hoje. Não adianta termos apenas o entendimento da LBD, é necessário o conhecimento para que consigamos proporcionar as discussões democráticas sobre as interpretações educacionais que nos conduzirão a enfrentar os desafios, a acolher todas as divisões da sociedade e a auxiliar o universo escolar.

Os estudos sobre formação de professores caracterizam igualmente a necessidade de alterações no que está relacionado à construção e à propagação de conhecimento. Ao analisar as relações entre a teoria e prática, promovendo rupturas quanto o desmembramento do conhecimento em áreas e disciplinas e considerando a relevância de uma concreta formação teórica, almeja-se dar ao profissional um aporte para a complexidade de sua prática pedagógica e para a influência na atividade social diária. Borges (1998) enfatiza que, da mesma forma que o professor, com todos os seus conhecimentos escolares e acadêmicos, passa a ser um influenciador de toda instituição escolar, a escola também representa grande atuação sobre a prática do professor de Educação Física, reconhecendo a instituição escolar como uma instituição historicamente resoluta.

2.2 - O perfil docente a partir das reformulações legais

Segundo nos evidencia a História, a Educação Física em solo brasileiro data desde o descobrimento do Brasil em 1500. Pero Vaz de Caminha descreve em uma de suas cartas os povos indígenas que viviam no Brasil dançando, saltando, girando e se divertindo a canção de uma gaita que era tocada por um português. De acordo com Soares (2012), provavelmente esse tenha sido a primeira amostra de ginástica e desporto noticiado no Brasil. As atividades físicas praticadas pelos índios no período do Brasil Colônia seguiam associados ao princípio dos costumes primitivos, apresentavam, como características, elementos de cunho natural, utilitário, guerreiros, recreativos e religiosos.

No que se refere à Educação Física Escolar, ainda que de maneira acanhada, seu desenvolvimento teve sua introdução ainda no Brasil Império, quando se verificaram seus primeiros registros documentais. Malcheski (2017) verificou que apenas no ano de 1828 foi escrito o primeiro livro brasileiro sobre Educação Física: “Tratado de Educação Física Moral dos Meninos” de autoria de Joaquim Jerônimo Serpa. Esse livro apresentava a educação de maneira mais abrangente, envolvendo a saúde do corpo e o conhecimento do espírito, dividindo as práticas em duas esferas: as que treinavam o corpo e as que exercitavam a mente.

Quando revisitamos os registros que tratam da Educação Física no Brasil, somos levados ao tempo do Império e início da República, o que nos condiciona observamos que a Educação Física era restritamente ligado as instituições militares e a classe médica, sendo deles as responsabilidades do ensino. Esses vínculos foram fundamentais no ramo da atuação e na forma de ensinar a Educação Física. Nesse contexto, faz-se necessário o destaque do mérito do professor Inezil Penna Marinho e de suas contribuições, por exemplo, na informação de que os tutores educacionais estavam distribuídos entre os militares e médicos nesse período. Assumiam, portanto, uma função mais higienista com a finalidade na mudança dos hábitos de saúde e de higiene da população, propiciando a educação do corpo.

As práticas corporais, principalmente esportivas, culturais e de lazer, preconizada e impostas nesse período, privilegiavam uma visão deveras reducionista, no sentido de levar em consideração apenas a relação saúde-doença, de forma que aqueles que não alcançavam os objetivos propostos, cujos rendimentos fossem considerados “saudáveis”, eram vistos como incapazes, sendo, assim, desprezados e colocados à margem, o que é destacado por Marinho (1953, apud Silva, 2015, p. 12-13):

A fim de atender às exigências da sua finalidade, a Educação Física procurará não só obter, pelo tirocínio metódico e gradativo dos exercícios, o desenvolvimento integral do organismo, corrigindo dessa forma as constituições franzinas e defeituosas pela respiração abundante e pelos movimentos coordenados, como ainda estimular pela variedade de jogos recreativos e esportivos, a habilidade, a iniciativa, a coragem, o desprendimento. O domínio de si mesmo e os sentimentos de tolerância e cavalheirismo. Assim compreendida, a Educação Física constitui uma escola de elevado alcance educativo, tanto pela prática da higiene corporal, que revigora as energias orgânicas e previne enfermidade, como pelos hábitos e qualidades morais que desperta de tenacidade, persistência, independência e espírito de disciplina, concórdia e solidariedade.

De toda forma, existiram muito transtornos por parte dos pais ao verem seus filhos envoltos em práticas que não tinham caráter intelectual. Esses transtornos eram maiores quando se tratavam das meninas, pois os pais não achavam conveniente a participação de suas filhas na Educação Física. Quanto aos filhos do sexo masculino existia uma flexibilidade maior. Em 1854, foi proferida uma regulamentação e entre as matérias a serem aplicadas obrigatoriamente estava a ginástica, no primário, e no secundário, a dança.

No dia 19 de abril de 1879, criado por Carlos Leôncio de Carvalho, o Decreto Nº. 7.247 causou uma sequência de conflitos sobre a organização do sistema de educação brasileira. O documento citado, ao ser estabelecido, sugeriu reformas no ensino primário e secundário do município da Corte, cidade do Rio de Janeiro, e no ensino superior em todo o Império. Durante essa época, nos mais variados ramos, foram avaliados segmentos a serem tomadas com perspectiva ao crescimento da

sociedade brasileira onde a educação foi compreendida como componente de grande importância para esse processo (MACHADO; MELO, 2007).

No Brasil, a importância da Educação Física para a instrução integral do homem já era defendida há bastante tempo. Rui Barbosa, por intermédio de seus pareceres, torna-se um grande exemplo e coopera para as reformas da educação, apesar de os trabalhos para o reconhecimento da área se depararem com dificuldades na própria configuração dos currículos do curso de Educação Física. Os pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior originaram-se da análise do Decreto Nº. 7.247, de 19 de abril de 1879, apresentados por Carlos Leôncio de Carvalho (MACHADO, 2000).

Rui Barbosa, ao avaliar o cenário escolar do Brasil, concluiu que, em se tratando de educação, estava tudo por se fazer. Nesse Parecer, Rui sugeria um projeto enciclopédico visando à necessidade de expansão da cultura escolar para a população. Os fundamentos de suas observações seguiam as ideias sobre o ensino conquistado a partir de estudos sobre práticas desenvolvidas em todos os outros países. Machado (2000) relata que Rui Barbosa percorreu cuidadosamente os dados obtidos sobre a situação da educação em diversos países, citando a Inglaterra, França, Alemanha, Suíça, Estados Unidos, dentre outros, e os comparou com os dados coletados sobre o cenário do ensino no Brasil.

Dedicando-se aos Pareceres em torno da educação física, Rui Barbosa tentou comprovar a importância da implantação dessa temática no currículo do ensino primário e defendeu que seria viável dissipar o antagonismo entre a mente e o corpo através das atividades físicas. Essa defesa praticada por ele fazia com que muitos estudiosos da área admitiessem a importância das discussões sobre educação física. Rui Barbosa instaurou ligações entre a ginástica e a higiene das instituições de ensino, e frente às dificuldades em resguardar a ginástica das críticas ele relacionou os propósitos morais e sociais daquela atividade, defendendo a ginástica como componente científico satisfatório ao progresso da sociedade brasileira. No Brasil, houve muitas preocupações voltadas à execução de exercícios físicos sistematizados.

Os Pareceres de Rui Barbosa são apontados como os de maior relevância para a educação física no início do século XIX (GERELUS; MACHADO, 2005).

A análise sobre a formação de professores na Educação Física quando relacionadas com os demais cursos de pedagogia e licenciaturas, envolve gradações distintas que vão se promovendo pelo próprio conceito social que a Educação Física vem adquirindo em diferentes períodos da História. Para Borges (1998), ainda com a criação das escolas de Educação Física no meio civil, esta tinha seu ensino definido pela instituição militar. Tendo em vista a efetivação dos Artigos 131 e 132 da Constituição, os procedimentos pertinentes à Educação Física tinham sua administração tanto dentro como fora do âmbito escolar na responsabilidade da Divisão de Educação Física (DEF), no Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Taffarel (1993) discorre que, além de a Educação Física estar separada das demais licenciaturas, a diversidade de terminações na área favorecia o afastamento entre os próprios profissionais da área. A primeira alteração que buscava aproximar a formação de professores de Educação Física às outras licenciaturas se deu em 1945, com a alteração na duração de dois para três anos do curso de licenciatura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº. 4024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, depois de uma fase excessivamente extensa de debates nos órgãos legislativos e uma sequência de textos com o cunho de substitutivos, ocasionaram modificações que influenciaram diretamente o conceito de licenciatura. Castro (1974) relata que os cursos secundário, técnicos e de formação profissionais passavam a integrar o ensino médio, continuando a divisão em ciclos ginásial e colegial, a se tratar da formação de professores continuou a dualidade de instituições.

Lei Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961:

Artigo 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Artigo 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (BRASIL, 1961).

No ano de 1962, Valnir Chagas estabelece algumas modificações no curso de pedagogia, que fora aprovado e homologado pelo ministro da educação Darcy Ribeiro, no seu Parecer Nº. 292/62, em que ele mostra a necessidade de o professor do ensino primário ter formação no ensino superior, além de firmar a duração e um currículo mínimo do curso de pedagogia, incitando que o profissional deveria existir em cada professor, desde que dispusesse da experiência do ensino em alguma área de conteúdo. Em seu outro Parecer Nº. 298/62, fixa o currículo mínimo dos cursos superiores de Educação Física e aponta, além da matéria pedagogia, as matérias pedagógicas, que viriam a sobrepor-se à disciplina de Metodologia da Educação Física e do Desporto (BORGES, 1998).

Ainda segundo o autor, a execução dos Pareceres manifestos em 1962, não obteve sua efetivação na prática, e a formação em Educação Física prosseguiu desigual das demais licenciaturas. Em 1964, as universidades brasileiras passaram por imensas transformações em resultado dos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development – acordos MEC-Usaid – que induziram os rumos e as reformas educacionais estabelecidos naquela época, nos níveis de ensino primário, secundário e superior.

A partir desse momento, ampliaram-se as escolas de Educação Física nas universidades brasileiras. Nesse período, pôde-se perceber um enorme desenvolvimento científico nas áreas de fisiologia do esforço, treinamento desportivo, biomecânica e um grande investimento por parte do Governo na construção de centros esportivos e na instalação de laboratórios de fisiologia do esforço.

Em reunião do grupo de trabalho, Maria Lenk, presidente do grupo, incluiu Alfredo Faria Junior como representante dos ex-alunos de Educação Física. Ao ser concedida a palavra a Faria Junior, ele fez uma sinopse das condições das didáticas das matérias pedagógicas nos cursos superiores de Educação Física. Em seguida, propôs a introdução das disciplinas Didática de Educação Física; Filosofia, História e Sociologia do Desporto. Em 1969, o CFE divulgou a Resolução Nº. 69/69 e o Parecer

Nº. 894/69, que prenciam o currículo mínimo para os cursos de formação de professores de Educação Física para três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula e redução das matérias básicas de fundamentação científica. Ainda que a ideia de inclusão da Didática de Educação Física não tenha sido acolhida, a justificativa que foi aplicada parecer ter comovido os dirigentes do Programa de Publicações da DEF que deliberaram editar “Introdução à Didática de Educação Física” de Faria Junior, 1969, “para suprir as novas necessidades oriundas da reformulação curricular de 69 e por apresentar para a área, uma abordagem original, construída sob uma base teórica nacional” (FARIA JUNIOR, 1981).

No dia 11 de agosto de 1971 passa a vigorar a Lei Nº. 5692, oficializando a Pedagogia por Objetivos na educação brasileira, renovadora nos termos da organização curricular. Faria Junior (1981) afirma que havia certo conflito entre o que a Didática pregava e o que a Lei estava propondo, provocando uma impressão de desatualização da área, que era identificada por estudantes e professores instruídos para o cumprimento da Lei, pois alguns temas não eram aprofundados como deveriam pela Didática.

A partir de 1979, inúmeros seminários coordenados pelo próprio Ministério da Educação/Secretaria da Educação Física do Desporto (SEED-MEC), foram elaborados na intenção de incrementar os debates sobre o currículo dos cursos das Escolas de Educação Física. Borges (1998) relata que em 1984, através da Portaria Nº. 10/84, o CFE criou um Grupo de Trabalho Consultivo que, fundamentando-se nas argumentações elaboradas nas EEFs, apresentou o anteprojeto de reformulação curricular, analisado e aprovado pelo CFE, por meio da Resolução Nº. 03/87 CFE/MEC solidificado no Parecer Nº. 215/87 CFE/MEC e estabeleceu um mínimo de conteúdo a ser examinado pelos cursos de Educação Física que formariam licenciados e bacharéis. Essa Resolução, consubstanciada no Parecer Nº. 215/87 do Relator Mauro Rodrigues, tratava do perfil profissional tanto do bacharel quanto do licenciado ou técnico desportivo, estabelecia os ramos de extensão do currículo e a duração mínima do curso.

Dessa forma, após incessantes críticas ao currículo mínimo estabelecido para todo o país, a Resolução CEF Nº. 03/87 revoga a Resolução Nº. 69/69. Dessa forma, se estabelece a criação da titulação do Bacharel, que tendia a atender às demandas educacionais à época (TOJAL, 2005). Neste instante as características curriculares atingiam as áreas do conhecimento e particularidades regionais, diferentemente das disciplinas obrigatórias para todos os cursos do país.

Sousa e Neto et al. (2004), sintetizam os eventos até aqui descritos em quatro momentos marcantes na consolidação da Educação Física como campo do conhecimento para formação profissional: a) 1939: criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto e das diretrizes para a formação profissional; b) 1945: revisão curricular visando atender às exigências do diploma; c) 1969: aumento da carga horária e inserções pedagógicas; d) 1987: criação do curso de bacharelado em Educação Física.

Porém, na ótica de Ventura (2010), algumas considerações são divergentes quanto aos seguintes períodos citados pelos autores acima. Dentre elas, destacam-se: a) Até a década de 1960, a formação era meramente técnica e um curso com duração de 3 anos; b) 1969: ampliação da carga horária, o estabelecimento do currículo mínimo e uma formação em nível superior; c) Resolução Nº. 03/1987 do então Conselho Federal de Educação:

Assim, o tempo mínimo para a integralização foi aumentado de 3 para 4 anos; a carga horária de 1.800 para 2.880 horas e a obrigatoriedade de 300 horas mínimas de estágio supervisionado (situação implantada posteriormente). [...] Esta legislação acabou com a licenciatura curta, mas introduziu a formação pelo bacharelado, uma duplicidade na habilitação profissional – licenciado e bacharel – rompendo com o processo histórico da formação. A dicotomia paradigmática do campo se materializava na formação profissional em Educação Física, determinante e imprudente, corroborando para a confusão sobre a identidade do campo (VENTURA, 2010, p. 143).

Essa atual proposta concedeu aos currículos a versatilidade solicitada durante a vigência da Resolução CFE Nº. 69/69, e removeu a responsabilidade do CFE para as Instituições de Ensino Superior (IES) na preparação da estrutura curricular.

Quadro 2. Diferenças entre as Resoluções Nº. 69/69 e Nº. 03/87

Resolução CFE de Nº. 69/69	Resolução CFE de Nº. 03/87
Carga horária	
Mínimo de 3 anos e 1800 horas	Mínimo de 4 anos e 2880 horas
Titulação conferida	
Licenciatura Plena. Caso o acadêmico desejasse, completaria outras duas disciplinas para obter o título em Técnico de Desporto	Licenciatura Plena e/ou Bacharelado. O título de Técnico do Desporto somente com Especialização
Diretrizes Curriculares	
Disciplina obrigatória em todos os cursos do país	Áreas do conhecimento e particularidades regionais

Fonte: O pesquisador, 2020.

As modificações do caráter e da disposição dos currículos das EEFs não foram consequências de uma modificação imediata no perfil profissional dos professores de Educação Física. Essas modificações configuram as vertentes e sentidos que a Educação Física passa a manifestar socialmente.

Figura 2: Movimento Iniciado em 1980



Fonte: Adaptado de Borges (1998) pelo pesquisador, 2020.

Borges (1998), analisando Bracht (1992), afirma que isso fica comprovado na própria criação dos cursos, que pretendia de início formar professores-instrutores em virtude da grande influência militar, médico-higienista na década de 30 e do caráter esportista e biomédico da formação do professor-treinador que se evidenciou após o Golpe de 1964, aumentando a quantidade de EEFs no país. Algumas mudanças foram constatadas também no crescimento do paradigma da saúde e aptidão física, que se apoderou dos cursos com o aumento e a ampliação dos espaços para a realização de atividades físicas e esportivas nos anos 70. Essa amplificação determinou novas frentes para o profissional de Educação Física e acarretou um conflito nos cursos de formação em relação ao caráter desse profissional.

Em se tratando desse conflito nos debates sobre a formação do professor de Educação Física, surge a disputa entre bacharelado e licenciatura com a propositura da Resolução Nº. 03/87 do CFE/MEC. Borges (1998) enfatiza que, para Pellegrini (1988), as EEFs precisam empreender em seus currículos uma formação especificada para o especialista (que compreende o técnico em desporto/bacharel) e para o licenciado em educação física. Segundo a autora, grande parte dos cursos de Educação Física no país encontra-se com sistema curricular retroativo, e as

alterações não são fundamentadas em uma análise intensa em relação à formação do profissional da atividade física. Com uma necessidade de busca pela consolidação de uma produção científica, deve-se procurar a “dimensão motora do ser humano” como tema de pesquisa, almejando que os profissionais de Educação Física venham a dominar as particularidades de sua utilidade social, e possam ter destreza não apenas para a execução de movimentos, mas também para instruir aos outros essas práticas, no sentido do total crescimento das capacidades motoras.

No dia 1º de setembro de 1998, a Lei Nº. 9696 criou o Conselho Federal de Educação Física e os seus respectivos conselhos regionais Confef-Cref:

Artigo1º O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.

Artigo4º São criados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física (BRASIL, 1998).

Surge o CONFEF-CREF com a intenção de regulamentar e fiscalizar a então profissão da Educação Física no Brasil. Porém, acabou agindo excedendo a própria Lei que o regulamentou. O Conselho começou a expedir registros profissionais diferenciados para Licenciatura, restritos à atuação escolar, e para Bacharel passíveis de atuação em qualquer outra área com exceção da escolar através da Resolução CONFEF 182/2009. Com essa atitude o CONFEF acabou desconsiderando todo o trabalho científico na área de educação física acumulada durante décadas, e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação, bem como a própria Lei que o regulamentou.

No dia 18 de fevereiro de 2002, é criada a Resolução Nº. 1 do Conselho Nacional de Educação, que constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. Silva (2015) aponta que esse documento, mesmo que não seja especificamente direcionado à Educação Física, apresenta orientações extensivas que conduzem todos os cursos de licenciatura. Em

seu Artigo 12, aponta que a carga horária mínima terá sua duração definida pelo Conselho Pleno:

Artigo 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária (BRASIL, 2002).

O Conselho Pleno, no dia 19 de fevereiro de 2002, estabeleceu, através da Resolução CNE/CP Nº. 02/2002, o mínimo de 2.800 horas para os cursos de licenciatura:

Artigo 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

Silva (2015) menciona que, pelo fato de a Resolução CNE/CP Nº. 01/2002 tratar da formação dos cursos de licenciatura de forma geral, foi preciso que cada área da licenciatura elaborasse suas próprias resoluções em torno dos conhecimentos específicos de sua especialidade. Na Educação Física, o documento estabelecido foi a Resolução Nº. 7, de 31 de março de 2004, assim como O QUÊ? do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES 07/2004), que preparou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Silva (2015) acha importante frisar que essa resolução criou certa interpretação errada por alguns segmentos sociais, que entenderam como sendo essa Resolução do Bacharelado em Educação Física, e a Resolução CNE/CP Nº. 01/2002

da Licenciatura em Educação Física, sendo que o primeiro Artigo da resolução acaba por resolver esse impasse:

Artigo 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Com isso, Silva (2015) relata que a instituição de ensino superior que tiver a intenção de criar um curso de graduação em Educação Física deve seguir a Resolução CNE/CES Nº. 07/2004. Caso seja só bacharelado, se a intenção for de um curso de licenciatura além da resolução descrita acima, ele deverá utilizar também a Resolução CNE/CP Nº. 01/2002. A ampliação do Artigo dá uma noção de quão ampla é o campo de abrangência na formação de um profissional de educação física moderno. Uma das grandes dificuldades atualmente é como inserir todos esses conhecimentos em um curso que, não importando a organização da instituição de ensino, seja pública ou privada, experimentam as imposições provenientes do mercado para o apressuramento da formação.

A Resolução CNE/CES Nº. 07/2004 também determina que a formação dos cursos deve, impreterivelmente, incorporar conhecimentos próprios da área, divididos em Formação Ampliada e a Formação específica:

Artigo 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar (BRASIL, 2004).

Um progresso nessa Resolução citado por Silva (2015) apresenta-se no mesmo Artigo 7º, no inciso quarto, indicando que a formação do profissional de Educação Física deve ser capaz de interpretar e interceder nos assuntos que se

referem às particularidades regionais, à educação ambiental, às identidades culturais, às pessoas com deficiências:

§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física (BRASIL, 2004).

As transições sociais e as dificuldades reais estão determinando uma atitude profissional e requerendo uma contínua formação acadêmica, remodelada e que correspondam às exigências sociais. A expressão “formação permanente” gerou um estudo de características permanentes, com perspectivas a proporcionar oportunidades de promoção social, não podendo ser confundida com ações de reciclagem, pois visa apenas a uma melhoria nos avanços específicos de cada área. Essa formação deve ser compreendida como aprimoramento, formação profissional continuada a qual está profundamente relacionada à perspectiva que os professores têm de si mesmos e do dever social da Educação Física. Para se entender como se dão as iniciativas de formação permanente que são ofertados aos docentes, é necessário imaginar que cada uma delas traz em si um ponto de vista diferente do papel do professor. É do profissional futuro a incumbência da escolha em arcar ou não o comprometimento com os princípios das iniciativas que lhes forem outorgadas (OELKE; RAITER; MONTAGNOLI, 2010).

É evidente que a formação do professor de Educação Física é um processo planejado entre o começo e a continuidade de sua aprendizagem, que é continuidade e necessidade de sua função enquanto educador e reformador da sociedade. Para Lima (2013), no que compete à Educação Física esta proximidade está manifesta nas variáveis que aconteceram nos últimos anos, devido a diversos estudos sobre o movimento humano. Em observação a esses estudos foram destacadas mudanças no que se refere à forma como era vista a Educação Física, sob uma perspectiva apenas biológica e esportiva, sem princípios teóricos. É preciso que o professor de

Educação Física entenda que sua formação profissional tem uma relevância essencial em sua prática docente, já que ela dará apoio para seus procedimentos pedagógicos no contexto escolar. Além de ressaltar o processo de formação inicial, cabe enfatizar a importância da formação continuada, pois o conhecimento não está em repouso, ele está em progressiva mudança. Torna-se incontestável sua presença como método de estudos no processo de formação de professor, já que o desempenho do profissional de Educação Física está suscetível a mudanças quando motivados por avanços na investigação científica e por modificações em seu modo de pensar e agir nas variadas etapas da vida.

2.3 – Síntese analítica da Resolução CNE/CES Nº. 06/2018 – licenciatura em Educação Física

Observamos, até aqui neste trabalho, que os propósitos e as concepções educacionais da Educação Física modificaram-se ao longo dos últimos anos, e todas essas vertentes, de alguma forma ainda nos dias atuais, influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores. Em resistência ao sentido mais tecnicista⁵, esportivista⁶ e biologista advém novas proposituras epistemológicas na Educação Física dadas ao momento sócio-histórico pelo qual a educação passa.

Em pleno processo de implantação da referida Resolução CNE/CP Nº. 02/2015, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, as instituições de formação de professores foram impactadas pelas mudanças que se anunciavam com implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), forçando-se,

⁵ A predominância da perspectiva instrumentalizadora da técnica avança nos diferentes campos disciplinares, o que não difere no que se refere à Educação Física, na qual ela dispõe pela concepção maquínica do corpo e pela subordinação desta área ao sistema esportivo e os princípios que o determinam (Kunz, 1989, p. 63-73).

⁶ Segundo o Dicionário Crítico de Educação Física, esportivização é “o ato ou efeito de converter ou transformar uma prática corporal em esporte ou uma prática social em assumir os códigos próprios desse fenômeno” (p. 170). Para Bracht (1992, p. 22), a esportivização da Educação Física é a consideração em ter o esporte na escola como “braço prolongado da própria instituição esportiva”.

portanto, o adiantamento da implementação do que preconizava a Resolução. Além disso, foi necessário que as diferentes áreas produzissem resoluções próprias acerca dos conhecimentos específicos legitimados. No caso da Educação Física, esse documento é a Resolução CNE/CES Nº. 6/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física.

O referido documento, em seu Artigo primeiro, apresenta as bases da criação de cursos de Educação Física, princípios, condições, procedimentos, além do desenvolvimento e avaliação das instituições formadoras. Ademais, é possível observarmos no Artigo terceiro os componentes que devem constar na formação de um profissional de Educação Física:

Artigo 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (BRASIL, 2018).

O Artigo 4 institui os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física, possibilitando o ingresso único no curso, contemplando tanto o Bacharelado quanto a Licenciatura Plena, o que nos permite afirmar que temos um retorno ao que já preconizava a Resolução CFE Nº. 03/87, excetuando a carga horária mínima, à época de 2.880 horas/aula, sem fazer diferenciação entre ambos os graus. Com a nova Resolução, temos a seguinte normativa:

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura (BRASIL, 2018).

No quadro abaixo, encontramos as semelhanças e diferenças entre as normativas da antiga Resolução de Nº. 03/87 e a atual Resolução de Nº. 06 de 2018.

Quadro 3: Comparativo das normativas de 87 e 2018

Resolução CFE de Nº. 03/87	Resolução CFE de Nº. 06/2018
Carga horária	
Mínimo de 4 anos e 2880 horas	Mínimo 4 anos e 3200 horas
Titulação conferida	
Licenciatura Plena e/ou Bacharelado. O título de Técnico do Desporto somente com Especialização	Licenciatura Plena e/ou Bacharelado
Diretrizes Curriculares	
80% Formação geral (humanística e técnica); 20% Aprofundamento de conhecimentos	50% Etapa comum – Núcleo de estudos da formação geral (ambas as formações); 50% Etapa Específica – Conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura
Estágio Supervisionado Curricular	
360 horas	640 horas

Fonte: O pesquisador, 2020.

Não obstante existir ainda um o retorno ao currículo mínimo da antiga Resolução CFE Nº. 69/69, o Artigo 6º. praticamente indica os componentes que devem constar na formação de um profissional de Educação Física na denominada “Etapa Comum”:

- I - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;
- II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros);
- III - Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de técnicas de estudo e pesquisa - tipos de conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico, técnicas de levantamento bibliográfico, técnicas de leitura e de documentação;

informática instrumental - planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

IV - Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros (BRASIL, 2018).

O Artigo nono, parágrafo oitavo, tenta apresentar as competências exigidas para o atual professor de Educação Física, além de dar ideia da extensa área de abrangência da formação no contexto contemporâneo:

[...]

VIII - A formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico (BRASIL, 2018).

Um dos grandes desafios que poderemos inferir é como incluir todas essas competências em um curso que independente da natureza da instituição formadora (pública ou privada), sofre com as pressões advindas do mercado de trabalho na sociedade capitalista atual, que agiliza a formação.

A Resolução ainda estabelece o percentual de 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física para aprendizado em ambiente de prática real. Ou seja, 640h para a Licenciatura em Educação Física, diferente das 400 horas antes preconizada na Resolução CNE/CES Nº. 07/2004. Convém ressaltar que o estágio, na forma da prática pedagógica, deverá expressar e integrar o conjunto de atividades práticas, articuladas ao longo do curso formativo com as disciplinas existentes, pois mais importante do que aumentar a carga horária do estágio, está em articular os diferentes saberes ao longo do curso, permitindo ao futuro professor a definição clara de um perfil de profissional desejado ao fim do processo de formação.

Artigo 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).

O Artigo quinze tenta, de forma inédita, apresentar os conteúdos programáticos a serem oferecidos pelas instituições de ensino, abrangendo as seguintes discussões à formação profissional:

- a) Política e Organização do Ensino Básico;
- b) Introdução à Educação;
- c) Introdução à Educação Física Escolar;
- d) Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física Escolar;
- e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar;
- f) Educação Física na Educação Infantil;
- g) Educação Física no Ensino Fundamental;
- h) Educação Física no Ensino Médio;
- i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva;
- j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e
- k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos (BRASIL, 2018).

As modificações até aqui elencadas nas políticas e reformas educacionais da formação docente, e mais especificamente à formação profissional da Educação Física, dão-se pelas inúmeras conjecturas na produção de conhecimento sobre o objeto de estudo dessa área, dos seus conteúdos, métodos de ensino, dada as exigências de uma sociedade cuja lógica é o mercado.

Diante de uma ampla instabilidade na sociedade, a atuação do professor ainda sofre a necessidade de alterações legais dos pareceres normativos para se adequar ao contexto no qual está inserido. Caparroz (2007, p. 19), comenta que, na trajetória formativa do professor de Educação Física, há um longo debate sobre sua identidade, pois tanto o curso como o sistema educacional como um todo vêm sofrendo modificações impulsionadas pelos modelos sociais que influenciam a organização da sociedade. Essas transformações socioeducacionais interferem fortemente nos discursos e nas políticas de formação dos profissionais da educação.

Para Pacheco e Flores (1999, p. 45), o perfil do professor está ligado a “um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas”. Assim, o perfil desejado passa por um processo de transformação e reconstrução, de aprendizagem contínua de caráter formal ou não formal, que vai além da aquisição de conhecimentos e destrezas, constituindo uma questão de individualidade.

Da verificação e análise da atual diretriz da Resolução CNE/CES Nº. 6/2018, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (DCNs), fundamentadas no Parecer CNE/CES Nº. 584/2018, tornado o novo parâmetro legítimo para a formação profissional da área em questão, é possível considerar:

1. Que tanto os licenciados em Educação Física, quanto os bacharéis em Educação Física são, sobretudo, educadores, porque organizam, dentro de suas especificidades de intervenção, processos de ensino e aprendizagem;

2. Que os conteúdos comuns do curso de Educação Física procedem da mesma base epistemológica, ou seja, a cultura corporal do movimento;

3. Os muros disciplinares levantados nessa área de conhecimento devem, portanto, ser ultrapassados a fim de atender as demandas da população.

4. O Estágio Supervisionado Curricular, como campo disciplinar, deve gravitar por toda formação acadêmica, considerando a explícita realidade a ser confrontada no exercício da profissão.

5. Ampliação da carga horária não será suficiente se os currículos das instâncias de ensino não propuserem, no processo formativo, uma articulação entre teoria e prática dos professores em uma perspectiva da práxis.

SEÇÃO III: O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta parte do projeto, apresentaremos as configurações metodológicas que nortearam o processo de realização da pesquisa. Trataremos da organização dos procedimentos de investigação, que se configura na fase exploratória referente à escolha do campo e dos sujeitos envolvidos na pesquisa; na definição dos critérios de amostragem; no plano para a entrada em campo e as técnicas e instrumentos para coleta e análise de dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

A metodologia desta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa. Na visão de Minayo (1994), essa abordagem está no nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos. Sendo assim, essa abordagem apresenta-se como uma possibilidade de dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como simples objetos de estudos.

Conforme já destacado na introdução desta dissertação, essa abordagem permite ao pesquisador, nas concepções de Minayo, 1994; Lüdke; André, 1986, explorar a realidade de forma mais completa às estruturas sociais nas quais estão inseridos os seres humanos. Assim, a pesquisa educacional de natureza qualitativa preocupa-se em interpretar a dinâmica de construção e de funcionamento do fenômeno educacional em sua totalidade.

Dessa forma, com o fim de compreender a importância do estágio curricular em Educação Física, licenciatura, para estudantes-professores da Universidade Federal do Amazonas Manaus/AM, no que se refere ao desenvolvimento profissional, a abordagem qualitativa possibilita o uso do Método de Caso, principalmente por

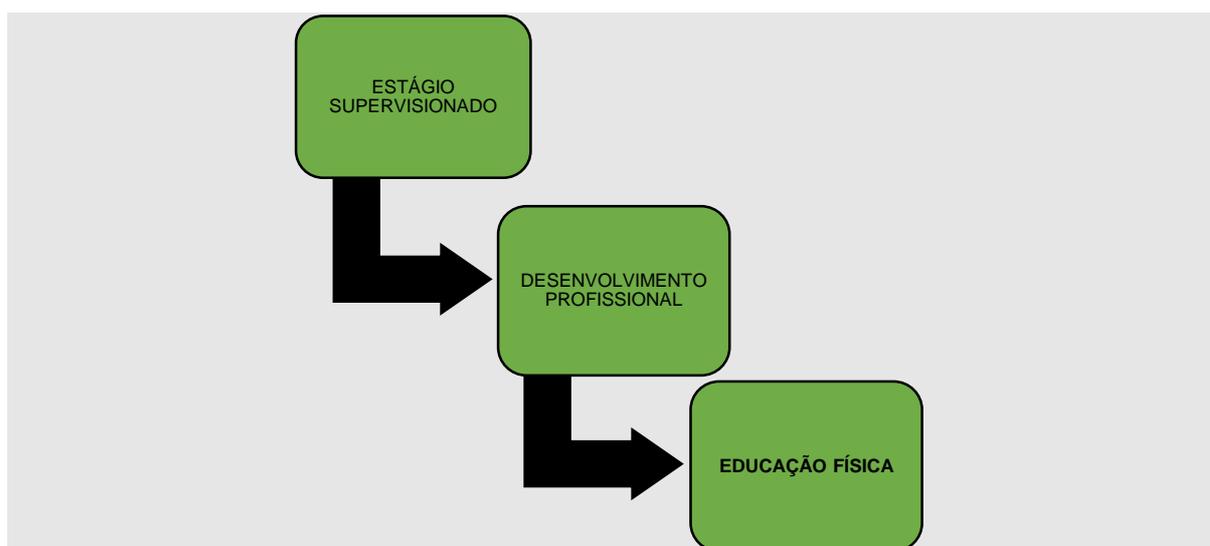
considerar retratar a realidade de forma completa e profunda, destacando-se por se “constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo, que incide naquilo que ele tem de único, de particular”, segundo Goode e Hatt (1969, p. 23).

É no Método do Estudo de Caso que se permite ao pesquisador um contato direto “com os eventos e situações investigadas [...]”, viabilizando, portanto, “compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas evoluem num dado período de tempo” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Ademais, na visão de Stake (1983, Apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 71), esse método possibilita um prolongamento das experiências dos professores, permitindo que eles cheguem a estabelecer os valores para a realidade em que vivem, em função da singularidade daquela experiência particular e dentro daquele contexto específico.

Segundo Lüdke & André (1986, p. 24), os estudos de caso permitem que o objeto a ser estudado seja “tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”. Contudo, para as autoras, qualquer objeto que provoque divergências de interpretações e pontos de vista, deve ser deixado aos leitores as decisões conclusivas dos aspectos contraditórios.

Os eixos epistêmicos da pesquisa estão apresentados no fluxograma abaixo:

Figura 2: Eixos epistêmicos da pesquisa.



Fonte: O pesquisador, 2020.

3.2 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa está organizada em três fases que, apesar de se constituírem com características diferentes, completam-se dialeticamente, pois o processo de construção do conhecimento não se dá de forma linear. O fluxograma a seguir expressa o percurso metodológico construído.

Figura 3: Esquema representativo das fases da pesquisa



Fonte: O pesquisador, 2020.

No primeiro aspecto, foi feita uma imersão no aspecto teórico por meio do levantamento bibliográfico e leituras, com perspectivas de se investigar, nas fontes primárias e secundárias, os materiais científicos já produzidos, que fundamentaram a compreensão e o desenvolvimento da análise teórica da temática proposta por esta pesquisa. Essa etapa permitiu a composição da primeira e da segunda seções do texto dissertativo organizado, operacionalizando o primeiro objetivo desta pesquisa.

Convém destacar que a primeira etapa se desenvolveu durante o primeiro e segundo semestres do primeiro ano do curso de Mestrado em Educação, do

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), simultaneamente, durante os estudos das Disciplinas ofertadas pelo curso e alinhado à Linha de Pesquisa de Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

A segunda dimensão se aplica a uma análise documental, que normalmente são os materiais que não recebem o tratamento analítico, segundo GIL (2016). Para o proposto, recorreremos a Proposta Curricular Pedagógica (PPC) do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Amazonas Manaus/AM, de 2004, cujo objetivo foi identificar o perfil do profissional a ser formado pela instituição; as competências e habilidades; a concepção de estágio e seus objetivos, bem como a estrutura e o funcionamento do curso.

Com a análise do PPC, permitiu-se:

[...] dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de banco de dados (BARDIN, 2011, p. 51).

Salienta-se que, com a pesquisa documental, poderemos encontrar ou não um distanciamento entre aquilo que se propõe teoricamente, no que se refere ao modelo de estágio curricular para o desenvolvimento profissional docente, e aquilo que, efetivamente, se desenvolve junto aos estudantes-professores. Na visão das autoras Lüdke; André (1986, p. 50), “certas informações e observações, apartadamente isoladas e discrepantes, podem vir a se constituir em importantes elementos na elucidação das questões do estudo.”

A fim de ancorarmos aquilo que foi desenvolvido na primeira e segunda fases do ponto de vista de nossos objetivos específicos, a terceira fase desta pesquisa visa

atingir o terceiro e último objetivo específico. Conforme Gil (2016), essa etapa é oportuna dada as indagações preliminares quanto ao objeto de estudo, a metodologia e as questões executáveis que se envolvem em uma pesquisa.

Para interpretar e analisar na última dimensão os dados coletados, foram organizados a partir da categoria teórica construída no estudo realizado para a definição do referencial teórico que privilegiou alguns conceitos fundamentais para a realização da pesquisa. As categorias definidas compreendem: as concepções sobre o estágio supervisionado e relação dicotômica da teoria e prática no exercício da docência, os contributos para o desenvolvimento profissional docente e os desafios da formação encontrados na formação inicial e a atuação profissional. Dessas considerações, foram levantadas subcategorias a partir da leitura dos documentos analisados e das entrevistas realizadas, conforme expresso no quadro a seguir.

Quadro 4: Categorias e subcategorias de análise da pesquisa

Categorias	Subcategorias	Origem dos dados
Concepção de Estágio (Ghedin, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> O Estágio como elemento articulador dos saberes científicos curriculares e elemento capaz de desencadear a relação entre dois polos de uma mesma realidade (teoria e prática). 	Projeto Pedagógico do Curso e Entrevistas (Licenciandos)
Concepção de Desenvolvimento Profissional (Tardif, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> O Desenvolvimento Profissional e a mobilização de saberes no Estágio para dar significado à profissão docente. 	Entrevistas (Licenciandos)

<p>Formação Inicial e atuação em Educação Física (Guathier et al.,1998; Ghedin, 2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os desafios da formação inicial em Educação Física e atuação profissional 	<p>Entrevistas (Licenciandos)</p>
--	---	--

Fonte: Organizados pelo pesquisador, 2020.

Ressalta-se que os resultados das análises acerca das entrevistas obtidas com os sujeitos colaboradores da pesquisa, encontram-se disponíveis na seção V deste trabalho dissertativo.

A pesquisa abrangeu, em sua amostragem pretendida, o quantitativo inicial de 10 alunos do 8º. período, no período de 2019, do curso de Licenciatura em Educação Física, turno matutino, todavia somente 8 alunos se dispuseram a participar. Levamos em consideração as experiências acumuladas durante o processo formativo e como estes poderiam melhor responder a nossas inferências através das entrevistas. Além disso, concomitantemente, é pertinente evidenciar que a oferta de estágio no curso de Licenciatura em Educação Física da UFAM, segundo a estrutura curricular, só ocorrer no último ano da graduação.⁷

Salientamos que os cuidados éticos da pesquisa seguirão as orientações contidas na Resolução Nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sendo o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da UFAM por meio do CAAE de Nº. 20159719.5.0000.5020.

Todos os participantes da pesquisa, por meio do preenchimento do questionário estruturado com perguntas fechadas e a entrevista semiestruturada, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias, sendo enviados posteriormente os dados transcritos aos estagiários por e-mail e comunicados, ainda, via *Whatsapp*.

⁷ <https://drive.google.com/open?id=1ZorpCAsauJe6BbeiHa3Jk0c6MI-ZRV7I>

3.3 O contexto e os participantes da pesquisa

A cidade de Manaus, segundo dados apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2010, tem população local de 1.802.014 pessoas. Estima-se que em 2018, o número de pessoas tenha crescido para 2.145.444⁸, tornando-se a 7ª. cidade mais populosa do país. Além disso, o município atualmente ocupa a 8ª. posição no PIB brasileiro⁹, representando, isoladamente, 1,12% de todo o PIB nacional.

O município abriga duas universidades públicas: uma de caráter federal e outra estadual. No caráter federal, temos a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que foi criada em 1909, cujo nome era denominado de Escola Universitária Livre de Manaós¹⁰, tornando-se a Universidade mais antiga do país. No caráter estadual temos a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), criada em 2001. Convém ressaltar que, desde 2008, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) atua como unidade pública de ensino superior.

Segundo o Ranking Universitário Folha (RUF)¹¹, a Universidade Federal do Amazonas se encontrou como a 46ª melhor instituição de ensino superior do país em 2016. A Universidade dispõe de onze cursos de graduação na área de ciências biológicas e ciências da saúde em Manaus, divididos em 6 unidades acadêmicas, na qual se encontra a Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF).

A partir das considerações acima, o subgrupo dos que atenderam aos critérios de inclusão na amostragem pretendida, descritos anteriormente, foram considerados como critérios de exclusão o número máximo de 3 homens e 5 mulheres a responderem questionário e serem entrevistados, os que possuíam a idade mínima

⁸ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>

⁹ https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/f3b27bf3c9b741f86bd7f88e905660b5.pdf

¹⁰ <https://ufam.edu.br/index.php/historia-da-ugm>

¹¹ <http://ruf.folha.uol.com.br/2016/ranking-de-universidades/>

de 20 anos de idade para aplicação do questionário e realização da entrevista ocorrido no mês de dezembro do ano de 2019.

SEÇÃO IV: O PERFIL FORMATIVO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LICENCIATURA, UFAM/MANAUS/AM PRECONIZADO NO PPC

O objetivo desta seção é identificar, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física da instituição em que está sendo realizada a pesquisa de campo deste trabalho, o perfil formativo, as competências, as habilidades e principalmente as concepções de estágio supervisionado e seus objetivos. Contudo, faz-se necessário os destaques em relação à estrutura do curso e seu funcionamento, a matriz curricular e seus desdobramentos, bem como à infraestrutura oferecida aos acadêmicos pela Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF).

Os dados aqui apresentados por meio do Projeto Pedagógico do Curso foram adquiridos via endereço eletrônico¹² da instituição formadora. Nele foram coletados o PPC e a Estrutura Curricular versão 2006/1.

O processo epistemológico aqui adotado foi mediado pelo referencial teórico construído e pelo processo de análise de conteúdo com base em Bardin (2011, p. 42) que conceitua esse tipo de análise como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nessa direção, procurou-se, com o material verificado e analisado, o conteúdo das mensagens, organizado a partir das categorias temáticas construídas na elaboração do problema e do referencial teórico e na organização dos dados empíricos. Optou-se pela análise temática que conforme Bardin (2011, p. 105) “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo

¹² <https://www.feff.ufam.edu.br/lic-ed-fisica-diurno.html>

analítico escolhido”. Nesse sentido, os objetivos traçados na pesquisa foram fundamentais para a organização dos dados coletados.

O curso de Educação Física nasceu na antiga Faculdade de Filosofia, na Rua Tapajós, no centro da cidade de Manaus, em 1969, tendo iniciado suas atividades em março de 1970. Passou pelas dependências do Atlético Rio Negro Clube, no Centro da cidade, igualmente pelas dependências do Círculo Militar de Manaus, no bairro de São Jorge, até conseguir instalar-se definitivamente no setor sul do Campus Universitário, no bairro do Coroado, sendo o primeiro curso a funcionar no Campus.

É possível observamos a linha histórica da Educação Física no Amazonas através da obra intitulada *Traços Históricos da Educação Física no Amazonas* de Guilherme Pinto Nery (1983), em que os regulamentos com as primeiras tendências da Educação Física escolar, não estavam dissociadas do restante do país, pois era notório observar os militares sendo preparados dentro dos pressupostos das escolas alemães e francesa de ginástica, permeavam a formação acadêmica. Além disso, destaca-se, nesta obra, a criação do Curso de Graduação em Educação Física pela Universidade do Amazonas, atual UFAM, cujo processo de criação deu-se início em 1968 e sua implantação em 1970 com a primeira turma, passados 31 anos da criação da Escola de Educação Física do Brasil, atual UFRJ.

Para Puga Barbosa, Batalha & Amaral (2010), Guilherme Nery foi o principal personagem no processo da criação do curso de Educação Física no Estado do Amazonas, segundo a autora, “exatamente por saber a importância de realizar a profissão com pessoal qualificado” (p. 86). Dessa forma, com o parecer favorável do Conselho Universitário, a estrutura e o funcionamento da Escola de Educação Física e Desporto da Universidade do Amazonas teriam as seguintes previsões:

- **Finalidade** – formar pessoal técnico em Educação Física e desporto; imprimir ao ensino da Educação Física e dos desportos, unidade técnica e prática; difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à Educação Física e aos desportos; realizar pesquisas sobre Educação Física e desportos indicando os métodos mais adequados à sua prática.
- **Departamentos** – de Ensino; de Pesquisas; Técnicos.

- **Cursos previstos** – Superior de Educação Física; Medicina de Educação Física; Normal de Educação Física; Técnica Desportiva; Massagista; Árbitros Desportivos.
- **Diplomas expedidos** – Licenciados em Educação Física; Normalistas especializados em Educação Física; Técnicos Desportivos; Massagistas; Árbitros Desportivos; Médicos especializados em Educação Física.
- **Disposição** – seriado em 3 anos. (PUGA BARBOSA; BATALHA & AMARAL, p.86).

Em 1969, com a tratativa da Resolução Nº. 04/69-A, foi estabelecido o Curso de Educação Física e Técnica Desportiva com a duração de 3 anos, tendo o devido reconhecimento pelo Decreto Nº. 8.00055/77 como Licenciatura de Educação Física. Para ingresso no curso, segundo informa Barbosa (2010), os candidatos inscritos no vestibular nesta época eram colocados à prova de testes físicos, o que gerava reprovações. Logo, não possibilitava a oportunidade de se formar na área.

Convém destacar que, com o advento da Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) Nº. 03/87, a formação acadêmica da Universidade Federal do Amazonas passa a dispor da formação nas modalidades de licenciado e bacharel, o que acarreta adequações nos objetivos enunciados pela Resolução ao currículo pleno de graduação do Curso de Educação Física.

Atualmente, o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Amazonas, campus Manaus, é norteado pela Resolução Nº. 7, de 31 de março de 2004, o CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, estabelecendo também orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica.

É importante destacar que para a caracterização e organização curricular e acadêmica do Curso de Educação Física, nas modalidades Licenciatura, ofertados pela Universidade Federal do Amazonas, com sede na cidade de Manaus, teve como contribuição e apoio o Prof. Dr. Wagner Wey Moreiria, da Universidade Federal do

Triângulo Mineiro (UFTM), e do Prof. Dr. Helder Rezende, da Universidade Gama Filho (UGF), ambos especialistas do MEC nessa área.

Nessa perspectiva, o curso estudado forma os Licenciados em Educação Física para “atuarem em Estabelecimento de Ensino público, da rede municipal e estadual, na capital ou em municípios interioranos para exercer suas atividades profissionais no âmbito dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio” (PPC/UFAM, 2004, p. 8). Contudo, diante desses diferentes segmentos de atuação do professor de Educação Física previstos no projeto pedagógico, coloca-se a necessidade de definir claramente os conhecimentos a serem apreendidos durante o processo formativo, haja vista que se precisa pensar um currículo que contemple as dimensões científica, pedagógica, política, social e humana como proposto no projeto. Isso deve ser feito a partir de um processo de articulação entre as várias áreas do conhecimento os quais o compõem.

4.1 - O perfil, as competências e habilidades: o que diz o ppc do curso de Educação Física

É notório que todo curso de formação configura-se como pano de fundo de um modelo idealizado de formação profissional, no qual refletem as orientações legais para o desenvolvimento dele, as práticas presentes, a concepção de teoria, entre outros. Dessa forma, um dos principais instrumentos que subsidia olhar para a estrutura do processo formativo da profissão docente é o currículo e seus preceitos, ou seja, o elemento que estrutura o curso, que predispõe conhecimentos que devam ser desenvolvidos ao longo de um determinado período. Conforme Sacristán (1998), é no currículo que se expressa como o sistema educacional está posto na realidade e quais são seus objetivos, códigos e práticas.

Nas propostas de formação de professores, é possível identificar a existência de pelo menos quatro perspectivas ou de tradições formativas, como:

A perspectiva acadêmica, cujo enfoque da formação é o domínio do conteúdo a ensinar; a perspectiva da racionalidade técnica, com ênfase na formação técnica derivada do conhecimento científico; a perspectiva prática, pressuposto de que a formação se dá, prioritariamente, na prática; a perspectiva da reconstrução social propõe a formação de professores para exercer o ensino como atividade crítica, com base em princípios éticos, democráticos e favoráveis à justiça social, defendida por Pérez Gómez 1992, 1998; Liston e Zeichner 1993; Garcia 1999 (LISITA, ROSA e LIPOVETSKY, 2001).

Segundo o PPC do curso de Educação Física pesquisado, considera-se que o perfil profissional a ser alcançado contemple:

[...] uma formação abrangente que esteja guiada pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem e sua corporeidade; da cultura, principalmente, das atividades físicas, recreativas e esportivas; da sociedade e da natureza, além das possibilidades de interação desses conceitos que permitam uma plena intervenção profissional (PPC/UFAM, 2004, p. 9).

No Brasil, a maioria dos cursos de formação de professores de Educação Física traz aspectos que referendam o modelo chamado de “racionalidade técnica”, onde sua ênfase seja sua concepção teórica no início com uma aplicabilidade no final, isto é, um “modelo aplicacionista”, em que a teoria proposta estaria fundamentando a solução de problemas encontrados na prática (SCHÖN, 2000).

Considerando essa realidade, foi possível perceber que o PPC do curso investigado, em seu perfil de profissional desejado, uma sintonia mais com a racionalidade técnica do que a uma racionalidade prática. Isto é, a importância que a indissociabilidade da teoria com a prática, a permear todo curso, com a imersão real no ambiente de trabalho, com a reflexão sobre os fazeres e decisões. O futuro docente pode ter não só uma melhor compreensão do conhecimento específico aprendido, mas ainda intervir profissionalmente. Não há nitidez dessa premissa no PPC. Nosso interesse, sobretudo, é compreender como os elementos antes citados interferem na

formação do professorado de Educação Física, oportunizando ou obstaculizando seu projeto de “ser mais” ou tentando superar seu “inacabamento” (FREIRE, 1987, 1996).

Antes de prosseguimos, convém salientar que, em relação aos cursos de Licenciatura em Educação Física, era absolutamente necessário que as instituições estruturassem suas licenciaturas, ajustando-se às exigências da Resolução CNE/CP N°. 1/2002 e definindo os conteúdos programáticos específicos da área em acordo com o que está indicado na Resolução CNE/CES N°. 7/2004. É nessa direção que a perspectiva formativa foi ancorada, cumprindo assim as exigências do perfil de profissional desejado à época de sua formulação.

Não podemos esquecer que as sociedades evoluem, alterando-se seus ideais, valores e necessidades, reconfigurando constantemente as exigências postas à educação institucionalizada e, conseqüentemente, à profissão docente, que se vê envolto com a indefinição de suas funções. Partindo desse pressuposto, a fim de romper a epistemologia da racionalidade técnica, encontramos em Tardif (2006) a proposta da epistemologia da prática profissional docente que, no entendimento do teórico, é compreendido como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255). Desse modo, o autor afirma:

A finalidade de uma epistemologia da prática social é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto o processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional docente.

Nesta perspectiva, mesmo não expressando claramente uma das concepções formativas descritas por Lisita, Rosa e Lipovtsky (2001), no bojo de seu programa de formação de professores em Educação Física do curso analisado, é possível observar a tentativa pobre do desenvolvimento de um corpo de conhecimento que se apoia no estudo dos saberes docentes de modo como eles realmente são construídos e

mobilizados em situações concretas de trabalho, excetuando o último período do curso para a “aplicabilidade teórica”, o que restringe aos futuros professores vivências que se aproximam mais das atividades inerentes a este trabalho desde o início do curso.

Na seção do Projeto Pedagógico que trata dos objetivos do curso, aparece um que chama a atenção em relação à ideia que se tem de a formação estar associada a um contexto da

[...] realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (p. 11).

O referencial para formação de professores reconhece que:

[...] o docente é um profissional; que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que a gestão da sala de aula, tarefa que é de sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas; que o *futuro professor* precisa dominar certas competências e saberes para agir individualmente e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho (BORGES & TARDIF, 2001, p. 3, grifo nosso).

Firma-se, sob tal perspectiva, sobre a necessidade da consolidação do modelo formativo para a docência, no qual a epistemologia prática profissional seja “[...] considerada uma instância de “produção” de saberes e competência” (idem, p. 5, grifo nosso).

A ideia de competência comporta significados bem diversos. Por um lado, competência, no singular, remete-nos a um critério de qualidade. O professor competente é aquele que reúne as condições necessárias para desempenhar-se profissionalmente e corresponder às expectativas definidas pelos sistemas educativos ou pela sociedade, por exemplo. Por outro lado, competências, no plural, exprime um

arcabouço da diversidade de conhecimentos e capacidades necessários à atividade profissional.

Na subseção que trata das competências e habilidades do egresso no projeto pedagógico, são perceptíveis, na leitura, que o bom desempenho das funções acadêmico-profissionais deve ultrapassar o aspecto teórico. Além disso, aponta-se para o domínio de certos conhecimentos e da sua articulação em ação, ou seja, a capacidade de mobilização na interação com o meio inserido. Neste sentido,

A garantia para tal advém de um ambiente propício à interação teoria-prática, articulando-se os princípios teóricos com situações de intervenção acadêmico-profissional em que estas sejam balizadas por posicionamentos reflexivos pelos quais o profissional demonstre consistência e coerência conceitual. Ou seja, pretende-se formar um profissional que, acima de tudo, domine a condição de refazer sua relação com a sociedade na qual está inserido e com a natureza, usando para isto conhecimento apropriado, de forma inovadora sob uma perspectiva emancipadora (PPC/UFAM, p. 11).

A aquisição das competências está atrelada ao desenvolvimento profissional e à aprendizagem teórico-prática da docência, com a proposição da reflexão sobre seus atos, sendo justamente o curso de formação um local em que o futuro professor poderá experimentar diversas situações, errar e compreender seus erros, propor soluções, arriscar, ter incertezas e buscar saídas.

Para Perrenoud (2000, p. 20), competências é um “conjunto dos recursos que mobilizamos para agir”. Além disso, o autor esclarece que as competências não residem nos recursos em si, mas na capacidade de mobilizá-los para enfrentar situações complexas.

Conforme o Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares (Resolução CNE/CES Nº. 7/2004) “as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física” e o § 1º do mesmo Artigo, diz que a formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e

avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos, próprios de uma sociedade plural e democrática.

- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, como foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando à formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.

- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos, metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional (BRASIL, 2004, citado por PPC/UFAM, 2004, p. 10).

A extensão do Artigo nos dá uma ideia da enorme área de abrangência para a formação de um profissional de Educação Física, já destacada em outra normativa. O contexto da definição geral e específicas das dimensões do conhecimento a serem contempladas durante a formação, revelam-nos os desafios que haverá na articulação entre conhecer e o fazer, conforme destacado por (TARDIF, 2000, 2006; TARDIF & RAYMOND, 2000), nos quais propõem um modelo de análise dos saberes que associa a diversidade deles à sua proveniência social, relacionando-os aos lugares e contextos nos quais os professores se formam e trabalham.

Observa-se que, no âmbito geral das competências desejado aos profissionais de Educação Física, o destaque da:

Relação ser humano – sociedade;
Biológica do corpo humano;
Produção do conhecimento científico e tecnológico (PPC/UFAM, p. 11).

Em termos mais específicos, a formação do profissional da Educação Física deve abranger as dimensões dos saberes em caráter:

Técnico-instrumental e culturais do movimento humano;
Didático-pedagógico (PPC/UFAM, p. 11).

Acreditamos que o viés epistemológico do perfil desejado de professor para os dias atuais seja garantido onde haja a concretude envolvendo a experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, ou seja, processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas, no campo da

Educação Física brasileira. Alguns esforços isolados têm sido feitos no sentido de delinear um conjunto de competências profissionais dos professores. Nascimento (2006) identificou um arcabouço de competências e ideias genéricas e específicas, referenciadas em conhecimentos, habilidades e atitudes relativas ao exercício profissional.

Para o autor, as competências genéricas estão vinculadas aos conhecimentos necessários à compreensão dos elementos que constituem a atividade de ensino, tais como *os conhecimentos disciplinares* – dominar os conhecimentos sobre os conteúdos do componente curricular, das práticas pedagógicas e do processo da aquisição de habilidades; *os conhecimentos pedagógicos* – dominar as técnicas e os modelos de ensino assim como o processo avaliativo do componente curricular; e, por último, *os conhecimentos contextuais* - que pressupõem as competências de conhecimento da estrutura e funcionamento do sistema, e o domínio e interesse nos sujeitos passíveis de intervenção. (NASCIMENTO, 2006, grifo nosso).

Já as competências específicas estão representadas por um conjunto de habilidades no “saber-fazer efetivamente”. Competências necessárias ao enfrentamento e à solução das problemáticas inerentes ao sucesso pedagógico em Educação Física. Dentre essas competências, destacam-se as *habilidades de planejamento* – capacidade de elaborar e implementar programas à prática de atividades físicas, visando os devidos resultados; *habilidades de comunicação* – capaz de facilitar a compreensão dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; *habilidades de avaliação* – capacidade de identificar, compreender o contexto dos sujeitos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem; *habilidades de incentivação* – capacidade de propiciar um ambiente agradável para obtenção da aprendizagem; além disso, motivar e mostrar a importância da atividade física; *habilidades de intervenção* – capacidade de gerenciar os recursos (pessoas, materiais etc.); e, *habilidades de autoreflexão* – ser um autocrítico da prática pedagógica. (NASCIMENTO, 2006, grifo nosso).

Por fim, o autor supracitado identifica um conjunto de atitudes exigidas na atuação do profissional da Educação Física Escolar, o qual envolve o saber-ser, tais

como a criatividade, adaptabilidade, liderança, atualização contínua, dentre outros. (NASCIMENTO, 2006).

Desta visão, compreende-se a noção de competências necessárias ao trabalho docente, que precisam ser aprendidas e apreendidas, que traduzidas mostram a maneira como o professor tomará e planificará suas atividades pedagógicas (PERRENOUD, 2000; TARDIF 2000). Assim, a relação entre a teoria e a prática e a sua devida ação, subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua práxis, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo.

À guisa de conclusão, nos convém destacar que a estrutura e o funcionamento do curso de Educação Física, na modalidade Licenciatura, está em consonância com as Resoluções CNE/CES Nº. 07, de 31 de março de 2004, Resolução CNE/CES Nº. 07, de 04 de outubro de 2007, CNE/CP Nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP Nº. 02, de 19 de fevereiro de 2002, dispondo da duração mínima de 3.140 (três mil, cento e quarenta) horas-aula, como se segue:

Quadro 5: Descrição da estrutura e funcionamento do curso de LEF/UFAM/Manaus

1. Conhecimentos de Formação Ampliada	960 horas
2. Conhecimentos de Formação Específica	1320 horas
3. Estágio Profissional Curricular Supervisionado.....	420 horas
4. Atividades Complementares Obrigatórias (Núcleos temáticos de aprofundamento)	200 horas
5. Disciplinas Complementares Obrigatórias.....	<u>240 horas</u>
TOTAL 3.140 horas	

Fonte: Baseado no Projeto Político Pedagógico (2004)

No que se refere à Matriz Curricular do curso pesquisado, é verificável que a organização do currículo é composta pelas unidades que possibilitam a integração entre os componentes curriculares, os quais, além dos conteúdos específicos de cada

um, ajudam na compreensão dos temas propostos, que se configuram como sínteses provisórias no processo formativo.

Quadro 6: Descrição da Matriz Curricular e seus desdobramentos do curso de LEF/UFAM/Manaus

Resolução CNE/CES N.º 07, de 31 de março de 2004	Disciplinas do Currículo Pleno – UFAM
I. Unidade de Conhecimento de Formação Ampliada	
<p>a) Relação ser humano-sociedade</p> <p>b) Biológica do corpo humano</p> <p>c) Produção do conhecimento científico e tecnológico</p>	<p>Dimensões Sócio-antropológicas da Educação Física e do Esporte; Dimensões Psicológicas da Educação Física; Fundamentos de Anatomia; Fundamentos de Biomecânica; Bioquímica Aplicada a Atividade Física; Fisiologia Humana Geral; Fundamentos de Cinesiologia; Fisiologia da Educação Física e Esporte; Socorros Urgentes; Nutrição aplicada à Educação Física; Desenvolvimento e Controle Motor.</p> <p>Metodologia do Trabalho Científico; Metodologia da Investigação Científica; Estatística Aplicada à Educação Física; Trabalho de Conclusão de Curso.</p>
II. Unidade de Conhecimentos de Formação Específica (Artigo 8º. Res. N.º. 07/2004)	
- Dimensões do movimento humano:	Bases Biológicas da Atividade Física

<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão biológica • Dimensão social • Dimensão cultural • Dimensão didático-pedagógica 	<p>Dimensões Sócio-antropológicas da Educação Física e do Esporte</p> <p>Ritmo e Movimento Atividades Rítmico-Culturais *</p> <p>Cineantropometria Aplicada ao Escolar; Processo de Aprendizagem Motora; Legislação e Funcionamento da Educação Física; Didática Aplicada à Educação Física; Pedagogia do Esporte; Metodologia do Ensino do Atletismo; Educação Física na Infância; Educação Física na Adolescência; Metodologia do Ensino do Handebol; Metodologia do Ensino da Dança; Metodologia do Ensino da Ginástica Olímpica; Metodologia do Ensino da Natação; Metodologia do Ensino do Futebol; Metodologia do Ensino da Ginástica Rítmica e Desportiva; Metodologia do Ensino do Futsal; Metodologia do Ensino do Voleibol; Metodologia do Ensino do Basquetebol; Metodologia do Ensino das Artes Marciais; Atividade Motora para Deficiente.</p>
<p>II. Unidade de Conhecimentos de Formação Específica (Artigo 8º, Nº. Res. 07/2004)</p>	
<p>- Dimensões do movimento humano: - Dimensão técnico-instrumental</p>	<p>Gestão da Educação Física e do Desporto; Treinamento Esportivo para Escolares.</p>
<p>III. Estágio Profissional Curricular</p>	

Estágio Curricular/TCC	Profissional	Estágio Curricular Supervisionado
IV. Atividades Complementares		
Possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos, competências e experiências vivenciadas pelo aluno por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância.		200 (duzentas) horas a serem cumpridas, conforme disposto na Resolução Nº. 018/2007 da CEG/CONSEPE e normatizado no PPC do Curso.
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS		
		Introdução ao Estudo da Educação Física; História da Educação Física e Esporte; Libras.

Fonte: Baseado no Projeto Político Pedagógico (2004)

Convém informar que a Faculdade de Educação Física (FEFF) está instalada no setor Sul do Campus da Universidade Federal do Amazonas. A Unidade Acadêmica dispõe de 4 Blocos, caracterizados em A, B, C e D. No Bloco A, destaque para a Academia e Sala de Dança; no Bloco B, encontram-se a secretaria da FEFF e a Coordenação dos cursos de EF e Fisioterapia, a Gerência do Centro de Esportes, o Laboratório de Estudos em Comportamento Humano (LECOMH) e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares (GEPEFRI); no Bloco C, temos a sala dos professores, 8 salas de aulas, sala de reuniões, auditório Guilherme Nery e os Laboratórios de: Eletroterapia, Cinesio e Pediatria, Pneumoterapia e Cardioterapia, Estudos em Neurociências e Comportamento, Hidroterapia, Avaliação Física I e II; por fim, no Bloco D, encontram-se os vestiários masculino e feminino e lanchonete.

Destacamos ainda a disposição de 01 ginásio de esporte, 02 quadras cobertas polivalentes, 02 campos de futebol, 01 pista de atletismo, 01 parque aquático, 02 pistas para a prática de corrida em cross, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de esforço físico, 01 bloco para o programa da 3ª. idade, 01 sala de musculação, 01 bloco de vestiário, 01 bloco administrativo e 01 lanchonete. Conforme identificação no PPC do curso, na pág. 65, os professores e alunos da faculdade são atendidos pela

biblioteca setorial, situada próxima à faculdade, também utilizada pelas áreas de Ciências Biológicas, Medicina e Ciências Agrárias. A FEF conta ainda com o serviço médico ambulatorial, o Centro de Atendimento Integral ao servidor, e o Restaurante Universitário, todos localizados na mesma área do setor Sul do Campus Universitário.

Ressaltamos ainda que o PPC do curso não dispõe de detalhes dos trabalhos desenvolvidos nos ambientes supracitados, sobretudo nos laboratórios específicos, e nem como suas atividades são regulamentadas para seu melhor funcionamento e aproveitamento didático e científico.

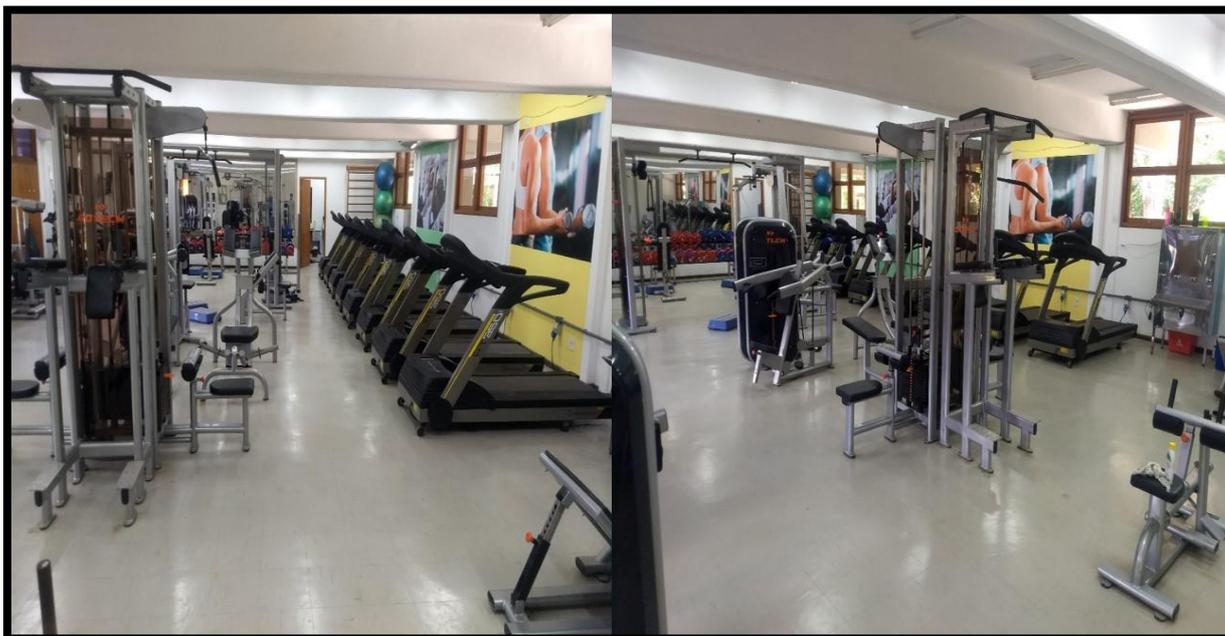
Figura 5: Entrada da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - FEF



Fonte: Disponível em: <https://touch.facebook.com/Feff-Ufam-1576215099082451/?tn=C-R>

No Bloco A, os alunos dispõem de uma academia e uma sala de dança. No momento do registro a sala de dança estava fechada.

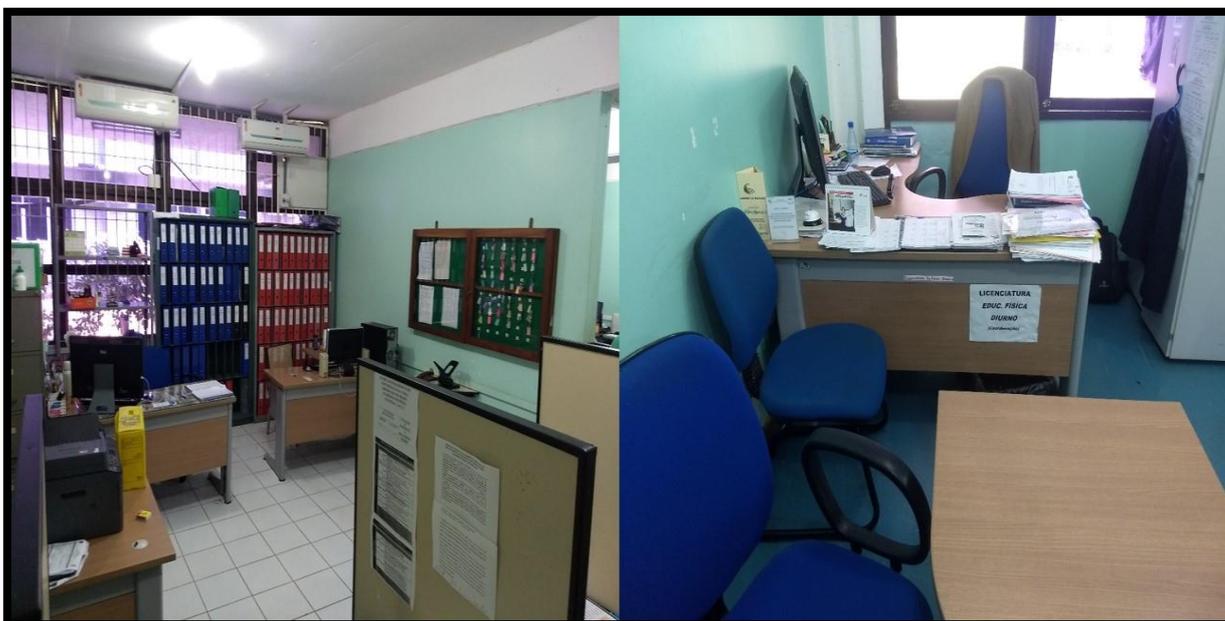
Figura 6: Academia



Fonte: O pesquisador, 2020.

O Bloco B dispõe:

Figura 7: Secretaria da FEEF e Gabinete da Coordenação da LEF



Fonte: O pesquisador, 2020.

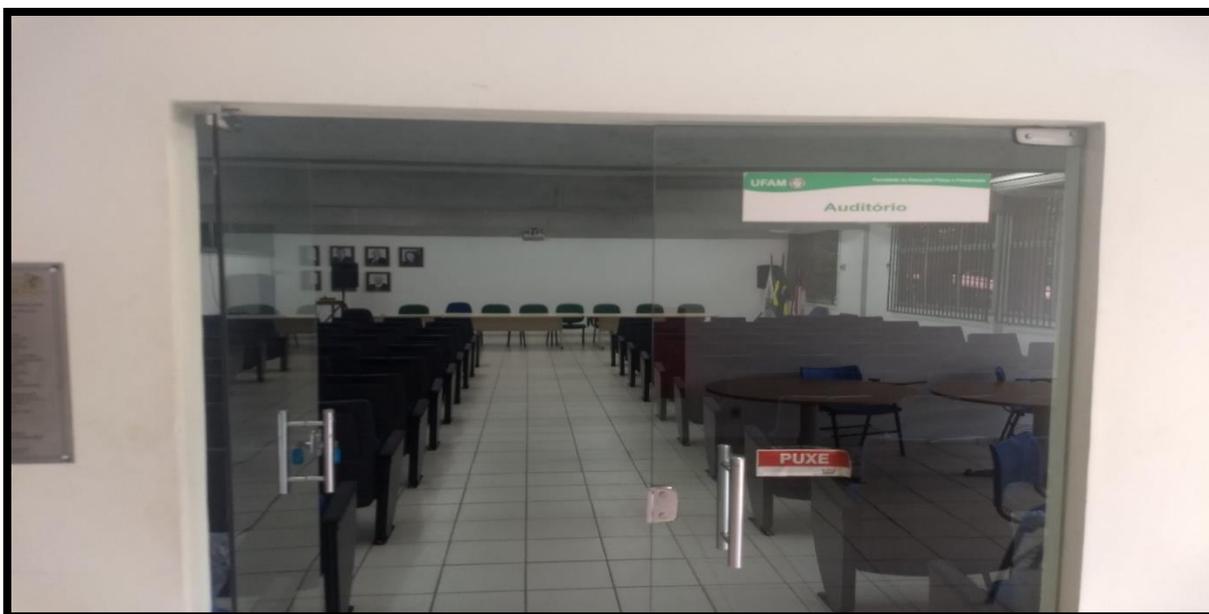
Figura 8: Laboratórios: LECOMH e GEPEFRI



Fonte: O pesquisador, 2020.

No Bloco C, encontram-se:

Figura 9: Auditório Guilherme Nery, com capacidade para 120 pessoas



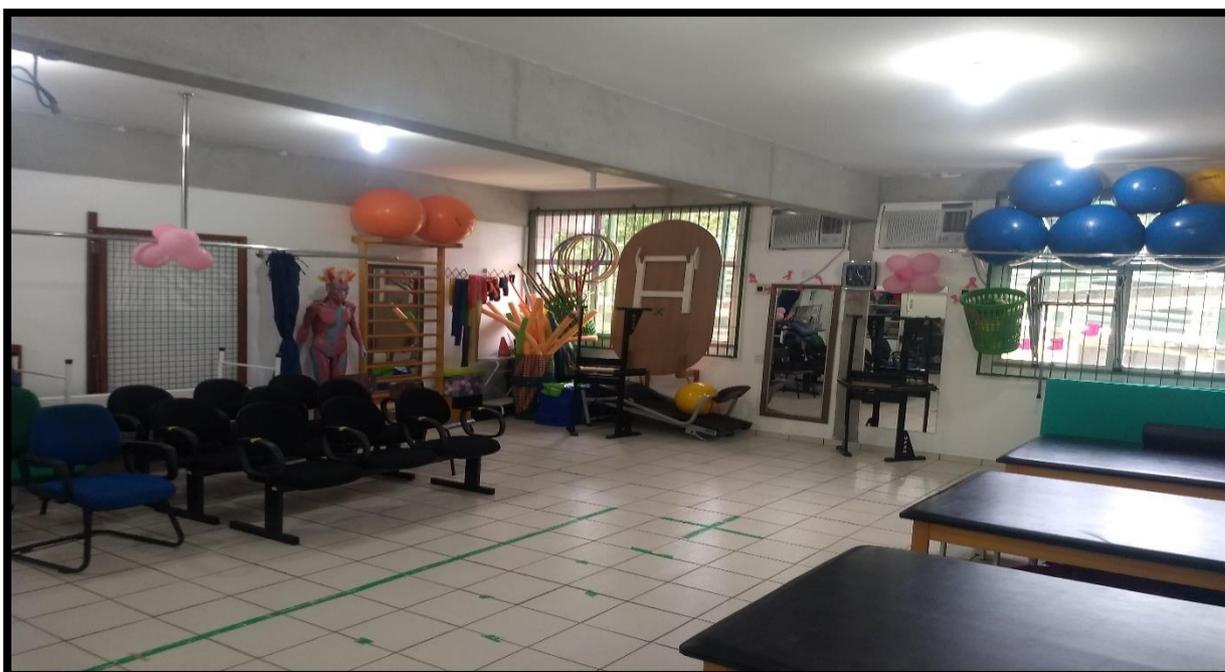
Fonte: O pesquisador, 2020.

Figura 10: Laboratório de Cinesioterapia e Pediatria



Fonte: O pesquisador, 2020.

Figura 11: Laboratório de Estudos em Neurociências e Comportamento



Fonte: O pesquisador, 2020.

Figura 12: Laboratório de Hidroterapia



Fonte: O pesquisador, 2020.

Figura 13: Laboratório de Avaliação Física



Fonte: O pesquisador (2019)

Na área externa, encontram-se:

Figura 14: Ginásio



Fonte: O pesquisador, 2020.

Figura 15: Piscina



Fonte: O pesquisador, 2020.

Figura 16: Campo de futebol e pista de atletismo



Fonte: O pesquisador, 2020.

Figura 17: Biblioteca



Fonte: O pesquisador, 2020.

4.2 - As concepções de estágio e seus objetivos segundo o ppc do curso de Educação Física

O exercício de qualquer profissão é prático na medida em que se trata de fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor é também prática. Se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que se tenha a preocupação com a prática. Como não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional (que o aluno exercerá quando for profissional), seu alcance será tão somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso (PIMENTA, 2009).

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. O estágio para os alunos que estão em fase de formação inicial e que ainda não exercem o magistério é antes de tudo um estágio de boas-vindas de novos companheiros de profissão (PIMENTA, 2009).

Ademais, apresentamos a ementa da disciplina em questão “Estágio Supervisionado” com os objetivos de acordo com o PPC do curso.

Quadro 7: Descrição da Ementa do componente curricular Estágio Supervisionado

O Estágio na formação do professor de educação física. Reflexões sobre a formação e atuação do professor de educação física nas práticas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ano ao 5º ano, Ensino fundamental do 6º ano ao 9º ano e Ensino Médio. Regência de sala de aula:

diagnóstico, planejamento de atividades com base num Projeto de formação e aplicação, baseada na ação-reflexão-ação. Elaboração e apresentação do relatório de estágio.

Objetivo

Vivenciar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante o período que antecipa a disciplina. Capacitar o aluno na elaboração e aplicação de planos de aula fundamentados num projeto de Curso para turmas do Ensino Fundamental e Médio. Propiciar a ação-reflexão numa atitude crítica sobre a formação e a atuação do professor de educação física no atual contexto escolar (capital ou em municípios interioranos). Possibilitar a prática pedagógica em turmas no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º. a 5º. Ano, Ensino fundamental de 6º. a 9º. Ano e Ensino Médio.

Fonte: Baseado em Projeto Político Pedagógico (2004)

No âmbito nacional, o Estágio Curricular foi definido por lei como algo que deve ser vivenciado ao longo da formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões curriculares em sua atuação profissional, articular a teoria e prática, estar em acordo com o projeto pedagógico da universidade, bem como as instituições da Rede Básica de ensino que recebem os estagiários próprios, pressupondo relações formais entre instituições de ensino e as escolas (BRASIL, 2001).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP Nº. 2, de 1º. de julho de 2015, em seu Artigo 4º, as instituições formadoras devem pautar o projeto pedagógico do curso em princípios nos quais a “ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento” e a “indissociabilidade teoria-prática”, sejam condições necessárias à formação docente afim de responderem às novas demandas sociais e tecnológicas (BRASIL, 2015).

Para tanto, a Resolução CNE/CEB, de 21 de janeiro de 2004, em seu Artigo 2º, § 3º, normatizou que dimensão prática, isto é, o Estágio Supervisionado, ocorresse “ao longo do curso, permeando o desenvolvimento dos diversos componentes curriculares e não deve ser etapa desvinculada do currículo” (BRASIL, 2004). Mas, Gatti e Barreto (2009) afirmam que, apesar das prescrições legais, o estágio supervisionado se mostra frágil e pouco orientado, uma vez que se apoia de um modo vago, sem planejamento ou vinculação clara com as escolas da educação básica e sem formas de supervisão.

No curso de Educação Física em análise, licenciatura, além das disciplinas básicas e específicas, a formação contempla o desenvolvimento da prática como componente curricular, conforme definido na Resolução CNE/CP Nº. 2/2002, e tem como finalidade:

[...] promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Tais práticas deverão estar vinculadas a projetos de intervenção advindos das diversas disciplinas, em execução (PPC/UFAM, 2004, p. 61).

Embora essa dimensão prática, conforme definido na atual Resolução CNE/CP Nº.1/2019, deva ser permanentemente trabalhada durante a formação, tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática, é possível identificarmos no projeto pedagógico em questão que atuação dos estudantes em situações contextualizadas do campo prático com articulação interdisciplinar das disciplinas curriculares, somente ocorrer no 8º. período, indo na contramão da Resolução supracitada.

Com efeito, a formação inicial docente fomenta-se não somente no aspecto teórico trabalhado, discutido e, muitas vezes, ressignificado ao longo de um curso de licenciatura, porém também, em suas vivências escolares. Nesse aspecto, a escola torna-se o ponto de chegada e partida ao desenvolvimento da dimensão prática do futuro professor. Na visão de Pimenta (2009, p. 43), ao Estágio Supervisionado

Curricular nos cursos de formação de professores compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como possibilidades no preparo para sua imersão na ação profissional.

Consideramos, neste trabalho, que o estágio proporciona o engajamento do estagiário na realidade durante o curso de formação, para que este perceba os desafios que a carreira do magistério lhe oferecerá e, com isso, reflita criticamente sobre a profissão que já assume, e não ao término da formação. Ou seja, o exercício profissional, no contexto específico de atuação docente, pode ser compreendido, segundo Nóvoa (1992), como um espaço privilegiado de produção de saberes e não somente como um espaço de aplicação de teorias e técnicas acumuladas na formação inicial.

Nessa direção, as considerações apresentadas nos levam a afirmar que a inserção ao exercício profissional no decorrer de um curso de formação busca ressignificar os saberes docentes adquiridos, produzidos de acordo com as exigências que o campo de atuação apresentará ao estagiário. Como bem assinala Freitas (2002), a experiência desenvolvida, no processo formativo, pelos professores de Educação Física contribui para a realização de ações em que o próprio professor constrói seu modo de intervir. Para tanto, o processo de estágio implica um trabalho de reflexividade crítica e leva em consideração não somente que a reflexão seja uma análise da prática intervencionista em um determinado contexto, contudo devendo articular-se como uma interpretação teórica e crítica dos fenômenos educacionais.

Para Shuman (1987, apud CHARKU, 2001, p. 43-44), há a necessidade de se buscar fontes de uma base de conhecimento para o ensino, ou seja, “um agregado codificado ou codificável de conhecimento, habilidade, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – bem como um meio para representá-lo e comunicá-lo”. Desse modo, para o autor a primeira fonte de conhecimento é o conteúdo.

A articulação entre conteúdo e ensino, na relação com o saber produzido e acumulado pela sociedade e disposto na base de formação profissional, implica

escolha, e esta, de maneira intencional para compor os programas de formação acadêmica. Assim, qualquer categoria, como mínimo a ser incluído numa base de conhecimento para o ensino, não será neutra.

No quadro a seguir encontramos os conteúdos a serem trabalhados na formação acadêmica do estudante de Educação Física na UFAM/Manaus.

Quadro 8: Grade Curricular do curso de EFL.

PERÍOD	CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO
				TEOR.	PRAT.	TOTAL	
OBRIGATORIAS							
1	FET024	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	4	60		60	
1	FFG237	RITMO E MOVIMENTO	3	30	30	60	
1	FFT234	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	4	60		60	
1	IBM211	FUNDAMENTOS DE ANATOMIA A	3	30	30	60	
1	IBM621	BASES BIOLÓGICAS DA ATIVIDADE FÍSICA	3	30	30	60	
2	FFD021	PEDAGOGIA DO ESPORTE	4	60		60	
2	FFT238	FUNDAMENTOS DE CINESIOLOGIA	4	60		60	IBM211 BLOCO 1
2	FFT239	BIOQUÍMICA APLICADA À ATIVIDADE FÍSICA	3	30	30	60	
2	FFT242	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	4	60		60	
2	FFT243	DIMENSÕES SÓCIO-ANTROPOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO	4	60		60	
2	IHP123	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS B	4	60		60	
3	FFD252	METODOLOGIA DO ENSINO DO ATLETISMO	2		60	60	FFD021 BLOCO 1
3	FFG242	METODOLOGIA DO ENSINO DA GINÁSTICA OLÍMPICA	2		60	60	FFD021 BLOCO 1
3	FFG244	EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA	3	30	30	60	
3	FFT244	DIMENSÕES PSICOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	4	60		60	
3	FFT245	DESENVOLVIMENTO E CONTROLE MOTOR	3	30	30	60	
3	IBF011	FISIOLOGIA HUMANA GERAL	3	30	30	60	FFT239 BLOCO 1
4	FFD245	METODOLOGIA DO ENSINO DA NATAÇÃO	2		60	60	FFD021 BLOCO 1
4	FFD246	METODOLOGIA DO ENSINO DO FUTEBOL	2		60	60	FFD021 BLOCO 1
4	FFG238	EDUCAÇÃO FÍSICA NA ADOLESCÊNCIA	2		60	60	
4	FFT246	FUNDAMENTOS DE BIOMECÂNICA	4	60		60	FFT238 BLOCO 1
4	FFT247	PROCESSO DE APRENDIZAGEM MOTORA	4	60		60	
4	IEE061	ESTATÍSTICA APLICADA A EDUCACAO FISICA	4	60		60	
5	FFD250	METODOLOGIA DO ENSINO DO BASQUETEBOL	2		60	60	FFD021 BLOCO 1
5	FFG243	METODOLOGIA DO ENSINO DA DANÇA	2		60	60	
5	FFT249	SOCORROS URGENTES	3	30	30	60	IBM211 BLOCO 1
5	FFT251	GESTÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO DESPORTO	4	60		60	
5	FFT256	METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	4	60		60	

5	IBF505	FISIOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	4	60		60	
6	FFD244	METODOLOGIA DO ENSINO DO HANDEBOL	2		60	60	FFD021 BLOCO 1
6	FFD249	METODOLOGIA DO ENSINO DO VOLEIBOL	2		60	60	FFD021 BLOCO 1
6	FFD251	TREINAMENTO ESPORTIVO PARA ESCOLARES	3	30	30	60	IBF505 BLOCO 1
6	FFG240	ATIVIDADE MOTORA PARA DEFICIENTE	2		60	60	
6	FFG255	METODOLOGIA DO ENSINO DA GINÁSTICA RÍTMICA E	2		60	60	FFD021 BLOCO 1
6	FFT252	CINEANTROPOMETRIA APLICADA AO ESCOLAR	4	60		60	
7	FFD247	METODOLOGIA DO ENSINO DO FUTSAL	2		60	60	FFD021 BLOCO 1
7	FFD248	METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES MARCIAIS	2		60	60	
7	FFG241	ATIVIDADES RÍTMICO-CULTURAIS	2		60	60	
7	FFT254	NUTRIÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA	4	60		60	FFT239 BLOCO 1
7	FFT255	DIDÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA	4	60		60	FFT244 BLOCO 1
7	FFT282	LEGISLAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO	4	60		60	
PERÍOD	CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO
				TEOR.	PRAT.	TOTAL	
8	FFD253	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	3	30	30	60	FET024 BLOCO 1 FFT256 BLOCO 1

8	FFT742	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	16	60	360	420	FET024 BLOCO 1 FFD244 BLOCO 1 FFD245 BLOCO 1 FFD246 BLOCO 1 FFD247 BLOCO 1 FFD248 BLOCO 1 FFD249 BLOCO 1 FFD250 BLOCO 1 FFD251 BLOCO 1 FFD252 BLOCO 1 FFG237 BLOCO 1 FFG238 BLOCO 1 FFG240 BLOCO 1 FFG241 BLOCO 1 FFG242 BLOCO 1 FFG243 BLOCO 1 FFG255 BLOCO 1 FFT234 BLOCO 1 FFT238 BLOCO 1 FFT242 BLOCO 1 FFT243 BLOCO 1 FFT245 BLOCO 1 FFT246 BLOCO 1 FFT247 BLOCO 1 FFT249 BLOCO 1 FFT251 BLOCO 1 FFT252 BLOCO 1 FFT254 BLOCO 1 FFT255 BLOCO 1 FFT256 BLOCO 1 FFT282 BLOCO 1 IBF011 BLOCO 1 IBF505 BLOCO 1 IBM621 BLOCO 1 IEE061 BLOCO 1 FFG244 BLOCO 2
	ENADE0	ENADE – INGRESSANTE					
	ENADE0	ENADE – CONCLUINTE					
TOTAL			146	1440	1500	2940	

CARGA HORÁRIA TOTAL	= 3140	TOTAL DE CRÉDITOS	= 146
CARGA HORÁRIA DE OBRIGATÓRIAS	= 2940	CRÉDITOS DE OBRIGATÓRIAS	= 146
CARGA HORÁRIA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES	= 200	CRÉDITOS DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES	
MÍNIMO DE PERÍODOS	= 8		
MÁXIMO DE PERÍODOS	= 12		
LIMITES NO PERÍODO:			
MÍNIMO DE CRÉDITOS	= 10		
MÁXIMO DE CRÉDITOS	= 23		

Fonte: Baseado em Projeto Político Pedagógico (2004)

Segundo o PPC do curso,

O Estágio Supervisionado deverá contemplar um conjunto de atividades relativas às diferentes áreas de formação do Curso de Licenciatura em Educação Física: 1 – Formação teórica geral; 2 – Formação didática e metodológica; 3 – Formação pedagógica/esportiva, e 4 – Formação da Pesquisa (PPC/UFAM, 2004, p. 51).

Essas atividades devem englobar todos os segmentos da Educação Básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental (1º. ao 5º. Ano), Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio), devendo os estagiários seguir os procedimentos conforme figura abaixo.

Figura 18: Etapas do Estágio segundo o PPC do curso



Fonte: Baseado em Projeto Político Pedagógico (2004)

Concordamos com Pimenta e Lima (2009) quando destacam que as atividades do estágio ficaram reduzidas à 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.

Nosso encaminhamento até aqui, quanto ao dito no PPC prevê, inevitavelmente, uma revisão dos fundamentos preconizados pelas atuais Resoluções no que se refere ao Estágio Supervisionado, a fim de adequar a uma ampliação dos horizontes e desafios que se direcionam principalmente na formalização da Dimensão Prática como produtora de saber. Nessa direção, assume-se o ideal de melhor definir o processo de exercício docente dos professores de Educação Física, formando-se profissionais do e para o ensino.

Não observamos nenhum núcleo articulador, com eixos temáticos que dispusesse a articulação do Estágio Curricular em cada semestre ou ano, o que nos leva a depreender que o estágio não fora visto, no contexto da construção do PPC, como um componente curricular integrador do projeto pedagógico do documento pesquisado. Dessa maneira, Pimenta e Lima (2009) consideram que as instituições formadoras se deparam com um claro problema: a tendência de transformar o estágio num exercício profissional meramente instrumental, desvinculada e não articulada no projeto pedagógico do curso.

A noção de estágio em seu sentido amplo deve, portanto, romper a fronteira limitada de ser a parte prática do curso, cuja finalidade seja a de aproximação com a realidade com a qual cada futuro professor lidará, refletindo e refazendo sua ação pedagógica, posto que, ao refletir sobre a realidade na qual atua, mobiliza a práxis docente, que, na visão de Lima (2012), só é produzida com a articulação entre a teoria e prática.

Ampliando o pensamento anterior, Pimenta (2009, p. 25) considera compreendermos o estágio não como práxis, mas como uma atividade teórica embasando a ação transformadora do futuro professor. Segundo a autora, o estágio se configura numa

Atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores que já estão atuando como profissionais nas escolas, assim como decorre e

é determinado pela práxis dos professores do curso de formação e pela práxis dos alunos enquanto alunos, que se preparam para exercer a sua práxis enquanto professores.

Assim, consideramos que o entendimento amplo do estágio deva assumir como espaço fulcral para que a reflexão crítica da ação docente se desenvolva a partir do movimento: ação, reflexão e ação refletida. E que esse precisa estar explicitado em seu sentido amplo e articulado como elemento integrador no projeto pedagógico, para que tenhamos nos desvencilhado do pensamento de uma atividade burocrática na formação dos futuros professores, não somente do curso aqui pesquisado, mas qualquer curso de formação docente.

Convém ressaltar ainda que a função e responsabilidade do futuro professor de Educação Física, como estagiário no curso pesquisado, tem se limitado tão somente a aspectos técnicos e burocráticos, conforme nota-se no PPC do curso:

- Conhecer as normas do estágio e seu processo de desenvolvimento;
- Elaborar e entregar todos os Relatórios;
- Completar às 420 horas do Estágio Supervisionado; - Desenvolver todas as atividades pertinentes como estagiário;
- Apresentar o seu plano de unidade (plano de atividades de regência de classe) ao Professor da Turma antes de reger a classe;
- Apresentar o seu Plano de Aula ao Professor Regente de Classe ou Equipe Técnica da Escola (Pedagogo(a));
- Comunicar ao Professor da Turma de Estágio quaisquer ocorrências imprevistas ou irregularidades na realização do estágio;
- Tratar com educação e polidez todos os envolvidos no estágio: professores e equipe técnica da escola, alunos, funcionários em geral da escola, colegas de estágio, pais de alunos e comunidade em geral;
- O estagiário deverá estar sempre em condição de relatar por escrito experiências vivenciadas durante o estágio, quando solicitado pelo professor de Estágio Supervisionado;
- Entregar todos os documentos do estágio devidamente preenchidos dentro do prazo determinado pelo professor do estágio;
- Entregar os Relatórios Parciais e Final ou TCC dentro do prazo estipulado, sob pena da não colação de grau (PPC/UFAM, p. 53).

A partir dessas ideias, nosso pressuposto é de o estágio no curso de formação de professores permear, de maneira articulada, todo currículo prescrito, pois dessa forma, o estágio contemplaria, a contento, a sua dimensão prática e teórica, e

teríamos minimizado ou superado a concepção corrente “de que seria a parte prática do curso” (PIMENTA E LIMA, 2009, p. 45), conforme observado até aqui no PPC do curso. Ademais, para desconstruir essa concepção dada ao estágio supervisionado, é necessário imersão profunda na perspectiva reflexiva do objetivo tácito do estágio na formação docente: a discussão dos danos reducionista e aplicacionista que limitam a compreensão e importância do estágio.

Ao discutir dos problemas epistemológicos, Tardif (2006, p.270) chama-nos a atenção para o modelo de formação aplicado nos centros de formação docente, onde são reproduzidos um modelo aplicação do conhecimento. Desse modo, neste contexto aplicacionista dos conhecimentos científicos, o estágio assume o papel não como eixo articulador, campo de produção de saberes e relação dialética com a realidade de atuação, mas somente como ambiente de aplicação e reprodução dos saberes estabelecidos.

Indubitavelmente, o desígnio do estágio é adaptar uma leitura prática da existência dos conteúdos, que se caracteriza como guia da ação e interfere no modo como as pessoas leem e interpretam a realidade. Neste aspecto, pondera-se que o grande desafio da formação é apreender a teoria “[...] não como práxis teórica, mas sim, como atividade real, transformadora do mundo[...]”, que impõe comprometimento com a realidade. (VÁZQUEZ, 2007, p. 112). O estágio, assim, seria uma atividade de conhecimento e compreensão das finalidades que compõem o processo de formação, sendo “[...] instrumentalizada a da práxis educacional [...], de transformação da realidade existente” (PIMENTA, 2009, p. 122).

SEÇÃO V: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ÓTICA DOS LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAM

Com o objetivo de respondermos ao terceiro o objetivo desta pesquisa, que é o de identificar as concepções dos licenciandos acerca do Estágio Supervisionado e o Desenvolvimento Profissional no curso de Educação Física, licenciatura, apresentaremos nesta última seção deste desenvolvimento, de forma organizada, a situar você leitor, com os dados obtidos com o questionário aplicado e entrevistas realizadas com os estagiários.

Como já descrito na seção III, nossa análise está construída em três categorias temáticas que envolvem, a saber: a concepção de estágio, concepções de desenvolvimento profissional e os desafios da formação inicial em Educação Física. Essas temáticas estão imbricadas ao título desta seção. Ademais, subdividimos essa categoria em subcategorias de maneira a orientar nosso objetivo. Essa operacionalização foi possível através das entrevistas.

Um das preocupações atuais da sociedade prende-se ao nível de formação de seus cidadãos, e os professores não fogem a essas preocupações no que se refere a capacidade para aprender, inovar e adaptar-se a novas situações. No contexto da formação inicial de professores, a prática de ensino é considerada uma das áreas formativas mais importantes, conforme já identificados pelos diversos teóricos que subsidiam este trabalho. Os licenciandos acessam o contexto real de ensino, confrontam-se com a realidade profissional (a escola), e desfrutam de experiências que marcam profundamente seu desenvolvimento profissional, tanto pela duração quanto pelos desafios das mesmas.

Nota-se também que muito do que sabem os professores sobre sua carreira profissional decorre de sua própria história de vida, principalmente da socialização familiar e socialização escolar. Uma vez que as experiências de vida e profissional são mobilizadas de diversas fontes sociais, demonstrando pouca ou

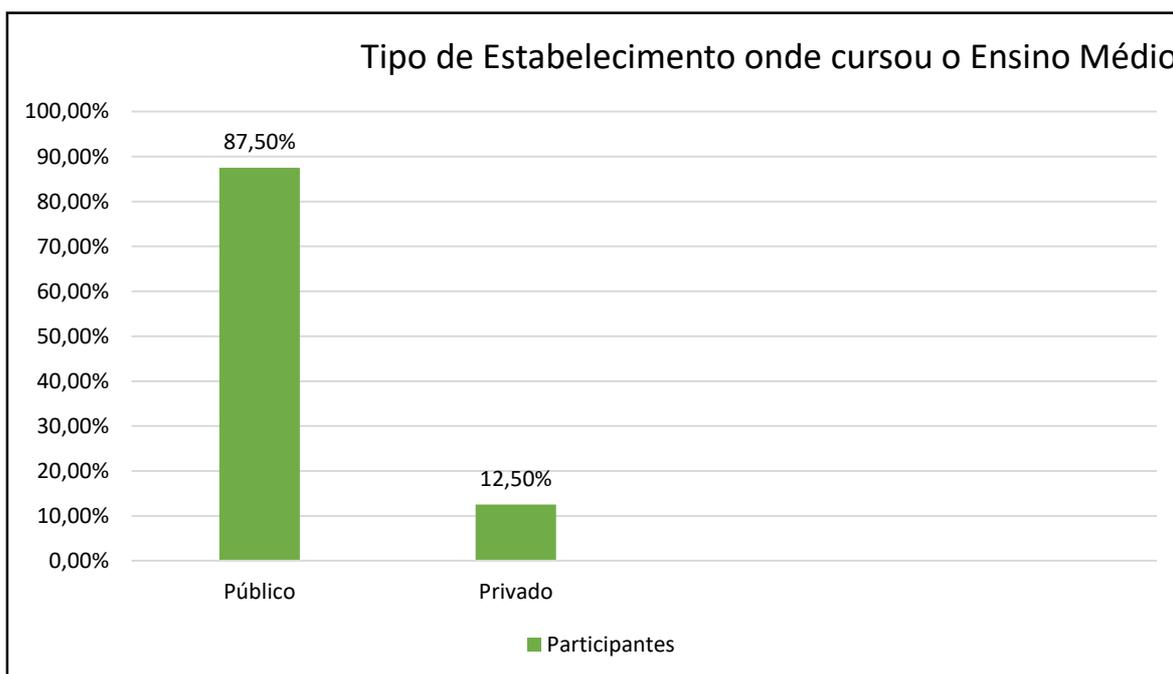
nenhuma unidade teórica, carregando as marcas dos sujeitos, àquilo que ele é e faz como pessoa e trabalhador, a fim de inscrever seus saberes na história pessoal e profissional, nós estabelecemos de início apresentar os resultados da coleta de dados por meio do questionário¹³, para identificarmos o perfil e a trajetória acadêmica dos participantes: a faixa etária, onde cursou o Ensino Médio, se público ou privado; se o curso de Educação Física havia sido a primeira opção de escolha para a carreira profissional e se conheciam o projeto pedagógico do curso escolhido, os dados apontam para os resultados, etc.

Com os dados obtidos através dessa técnica, foi possível observar que o grupo de 8 participantes é composto, em sua maioria, do sexo feminino, sendo 5 no total, enquanto 3 são do sexo masculino. A faixa etária dos licenciandos partícipes desta pesquisa varia entre 20 a 30 anos completos, sendo 7 na faixa etária de 20 completos a 25 anos incompletos e 1 de 30 anos completos. Além disso, os dados revelaram que metade deles já exercem, mesmo que de forma parcial (até 30 horas semanais), alguma atividade remunerada.

A respeito do percurso acadêmico na educação básica, sobretudo no Ensino Médio, o gráfico abaixo revelou que 87,5% dos participantes cursaram os estabelecimentos públicos de ensino, tendo 75% sua forma de ingresso pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e 25% pelo Processo Seletivo Contínuo (PSC).

Gráfico 1: Estabelecimento onde cursou o Ensino Médio

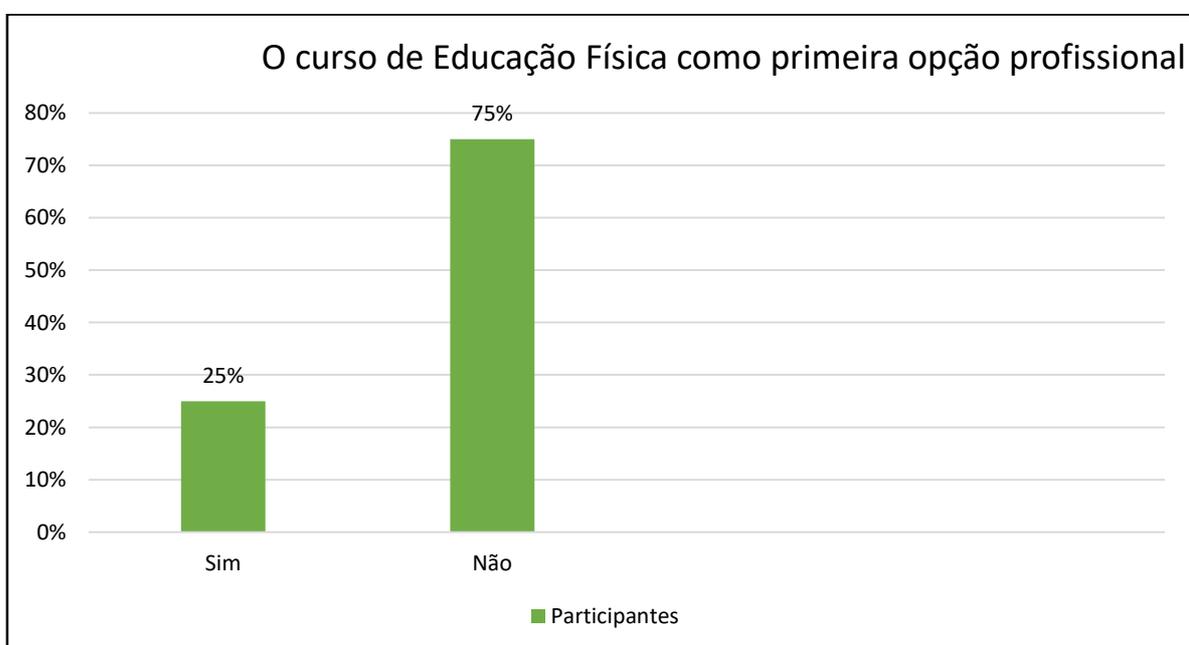
¹³ A utilização da técnica de coleta de dados por meio do questionário se fundamenta, através do desenho das perguntas, captar o perfil do licenciando em Educação Física, observado seu percurso até o início do exercício profissional através do estágio. Ademais, o **questionário**, segundo Melo e Bianchi (2015), pode, na melhor maneira possível, “revelar a realidade dos fatos ocorridos dentro do alvo do estudo proposto”.



Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2020.

Como primeira opção da Educação Física para uma carreira profissional:

Gráfico 2: Educação Física como primeira opção

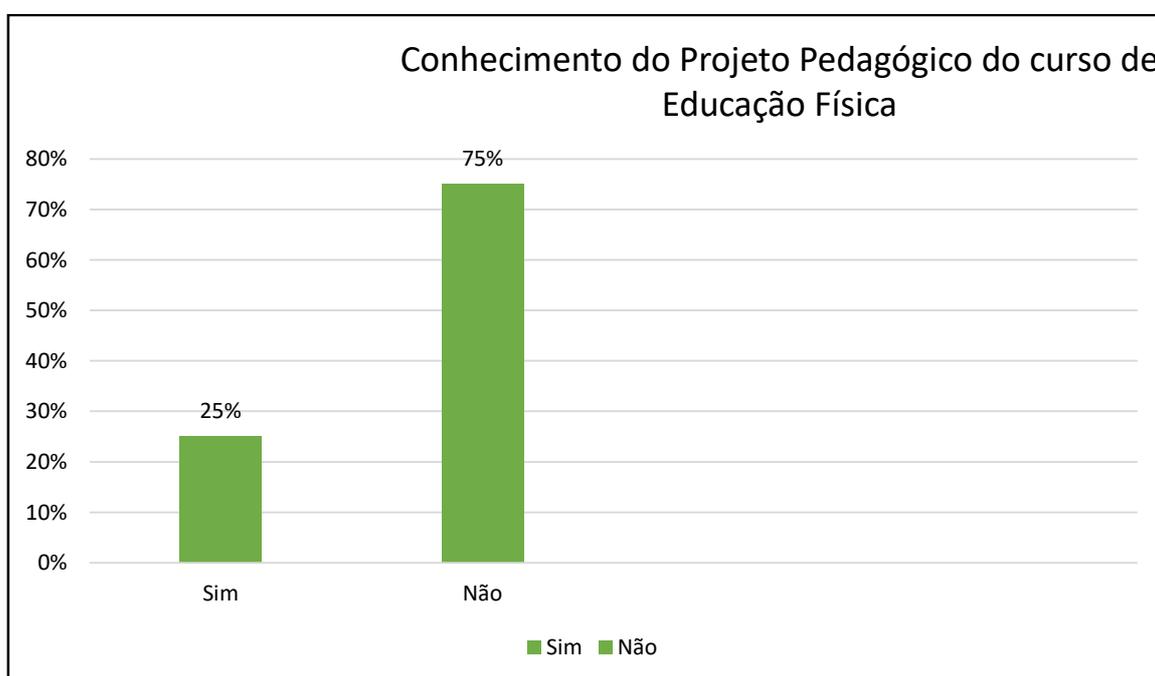


Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2020.

Como já aqui verificado, a reflexão sobre o projeto pedagógico de um curso se dá por ser este um veículo de concepções, valores e visões de qual profissional uma instituição formadora deseja apresentar para a sociedade. São imperativos ao estudante os objetivos propostos para sua formação profissional. O estudante conhecer as definições e prioridades preconizadas em um projeto pedagógico é trabalho educativo. Para Ghedin (2007, p.43), “o currículo contempla um conjunto de saberes e competências que serão colocadas em práticas com o acontecimento do curso e das aulas, muito embora seja justamente no desenvolvimento dele que se encontra um dos grandes debates”. Dito de outra forma, é enxergar o caminho necessário para a produção e mobilização dos saberes para uma comunicação dialógica com a realidade.

Deste modo, os participantes quando perguntados se conheciam o PPC de seu curso, os resultados revelaram que:

Gráfico 3: Conhecimento do PPC



Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2020.

Sabe-se que a formação inicial revela-se como o primeiro momento de um longo, complexo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. Assim concebida, é prudente considerarmos a responsabilidade que cada futuro profissional tem em considerar as aptidões e atitudes profissionais que são reveladas no projeto pedagógico de um curso de formação de professores. Nesta acepção, tratar do desenho do profissional a ser forjado preconizado em um projeto pedagógico implica considerar melhor a compreensão do tipo de saberes e práticas pedagógicas que serão mobilizados para constituição do ser professor. Não dispensar esforço e interesse como futuro professor do repertório de saberes científicos que serão mobilizados em minha formação, é não agir na legitimidade do papel social neste universo particular.

5.1 O estágio como eixo articulador dos saberes científicos e a relação teoria e prática: o que pensam os licenciandos?

Sabe-se que, durante a formação docente, o estágio é item obrigatório na grade curricular, conhecido como o aprofundamento do conhecimento e da educação em campo. Isso ocorre devido às atividades teóricas e práticas, sendo evidente a relação que tomam com a realidade, possibilitando a vivência e a análise crítica do aluno. Essa perspectiva formativa do estágio como disciplina é destacada por Lima (2001), através dos seguintes questionamentos: O que é estágio? Um rito de iniciação profissional? Conhecimento da realidade? Um treinamento?

Quando analisado anteriormente, o PPC do curso não apresentou uma concepção clara do que seja o Estágio, somente a consideração de uma disciplina curricular na qual se permite “vivenciar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante o período que antecipa a disciplina” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, p. 50). Desse pressuposto, fica evidente, que o Estágio limita-se apenas à parte prática do curso. É realizado no último período (8º. período) e objetiva fomentar ao aluno um contato superficial com a realidade da atuação profissional. Para a

maioria dos licenciandos pesquisados, a noção de estágio encontra-se ao da perspectiva apresentada no PPC, conforme verificado nas seguintes falas:

Creio que o Estágio Supervisionado é uma experiência que deve ter em toda a sua totalidade como se fôssemos para o ambiente de trabalho. Como nós somos da parte educacional, a Educação Física, devemos passar pelos processos de planejamento, construção de programas de ensino, construção dos planos de aula, então passar por todas essas fases até a fase da prática em sala de aula (LICENCIANDO C).

É um desafio muito grande, porque é a prova dos nove, como eu costumo dizer. É o momento que a gente tem para colocar em prática tudo que a gente aprendeu no decorrer da graduação e o contato com a realidade da escola, principalmente das escolas públicas, que é a maior parte dos casos que nós estávamos em escolas públicas. No começo assusta bastante, mas depois a gente vai aprendendo a lidar com as adversidades (LICENCIANDO D).

O Estágio Supervisionado basicamente uma é uma vivência na realidade na qual a gente vai encarar ao se formar. É como se a gente já tivesse aquela vivência do que já que a gente vai encarar: certas as dificuldades e certas facilidades (LICENCIANDO E).

Acho ser uma experiência para colocar em prática o que gente vai aprendendo durante a graduação com a supervisão de um professor da UFAM e também com o apoio do preceptor na escola. Então seria para aprender a realidade da escola que a gente vai vivenciar depois da graduação, mas não foi bem isso que aconteceu (LICENCIANDO G).

O estágio supervisionado para mim é aquele momento onde você vai pôr em prática tudo aquilo que você aprendeu durante os teus anos de curso e você vai ter uma visão mais real, uma visão da realidade que se passa nas escolas, de como que realmente você vai ter que lidar com a turma (LICENCIANDO H).

Observa-se, na fala dos licenciandos, que a vivência no estágio não os afastou de uma noção reducionista de este ser a parte prática do curso somente. Mesmo sem poder fazer considerações exatas dos motivos para o reducionismo dado ao estágio supervisionado pelos licenciandos, é possível explicitarmos que, no bojo do processo formativo, não tenha se fomentado e nem se preconizado no PPC do curso, ser o

estágio elemento articulador com as demais disciplinas científicas, além de elemento formador de produção de conhecimentos e de métodos para o processo educativo.

Embora qualquer exercício profissional seja técnico, Pimenta e Lima (2009, p. 9) consideram que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. Desse modo, segundo pontuam as autoras, o profissional se reduzirá ao “prático”, desconsiderando-se o domínio do saber científico.

Essa postura dicotômica evidenciada no posicionamento das autoras, em que a teoria e a prática são discutidas muitas vezes nas instituições de ensino isoladamente, requer, atualmente, o repensar da perspectiva técnica que o estágio trouxe para o distanciamento da vida e do exercício profissional. Neste sentido, é da natureza do estágio possibilitar a aquisição de saberes e o desenvolvimento da compreensão do saber-fazer docente e do contexto educativo no qual ocorre.

Essa concepção de formação, que necessariamente tem como decorrência o processo de desenvolvimento profissional, fundamenta-se em teóricos como García (1999), Imbernón (2000), e outros, que a consideram como percurso de múltiplas aprendizagens. O Estágio, nesse sentido, incorpora-se como atividade teórico e prático, como duas etapas de desenvolvimento pessoal e profissional que se complementam.

Na tentativa de delinear a estrutura elementar a partir do qual este trabalho se ancora, e tomando por sustentação deflagrada pela fala dos licenciandos, retomamos acima a velha discussão sobre teoria e prática.

Sabemos que há uma polarização dicotômica da temática, o que envolve a separação dos conhecimentos teóricos do mundo dos conhecimentos práticos da ação docente. Conseqüentemente, para a maioria dos licenciandos entrevistados, a reflexão entre teoria e prática se assentou basicamente na concepção que “na prática, a teoria é outra”, o que fica explícito no depoimento deles:

A teoria é uma coisa muito bonita que os professores ensinam na faculdade, é uma coisa maravilhosa. Eles (professores) colocam para

gente um cenário em que você vai chegar lá e vai mudar a vida do aluno, a concepção dele sobre a atividade física, sobre saúde, sobre respeito, sobre ética, sobre vários temas que eles colocam na faculdade, que são importantes, mas a maneira como é aplicada, creio eu, que não é justa com o graduando. Porque ele vai chegar na escola muitas vezes ele vai ter muita dificuldade de aplicar aquilo porque o sistema da escola é totalmente diferente do que a Universidade prega (LICENCIANDO B).

No decorrer do curso elas são um pouco fora da realidade. Quando a gente vai para escola, por exemplo, a mudança de material que não tem na escola, a infraestrutura, e às vezes até mesmo os próprios alunos é muito diferente porque está ministrando aula para adultos como se fossem adolescentes ou crianças. Experiências com crianças é muito diferente da de adulto. Tem atividades que dão certo, outras que não. Quando a gente vai realmente para prática na real, pode até existir uma relação, mas ela ainda não é tão similar como a gente vê na faculdade (LICENCIANDO C).

Acredito que seja pouco solicitado pelos professores aqui na faculdade, até aqui a gente ainda tem essa divisão teoria e prática e que eu acho que ele não deva existir. Poucos professores falam sobre isso, e os que falam nos deixam essa indignação com o que acontece nas escolas públicas. Acredito que tem que ser mais elaborado dentro da faculdade (Licenciando F).

A gente fez muita prática com adultos, com os próprios alunos. Então não é a mesma coisa do que aplicar uma atividade com criança, com os adolescentes; logo a prática acaba se perdendo no estágio com a teoria, pois o estágio é muito para o final, então aquilo que a gente vai aprendendo não vai praticado na hora. Por exemplo, a disciplina Educação Física na Infância foi ótimo durante o 3º. semestre, mas a gente tá tendo estágio agora no último período e se perde o conteúdo que a gente vai aprendeu no início. Então deveria o estágio está diluído durante a graduação, o que seria mais proveitoso: a gente aprende e a pratica (LICENCIANDO G).

É bem diferente. Quando você vai realmente para a prática você percebe que muitas coisas que você nota na teoria nem se compara a prática, a vida real nas escolas. Então tu consegue assim: aplicar a aquela coisa mais de conceitos, isso daí realmente não muda, obvio; mas a prática em si, de como tu vai trabalhar o desenvolvimento lá atuação, isso aí já muda, muda bastante (LICENCIANDO H).

Compreende-se que os licenciandos não estejam criticando as teorias não aplicáveis de imediato às suas ações no campo formativo do estágio supervisionado,

mas, talvez, estejam a considerar uma “outra” teoria não explícita, mas de forma análoga, com a intencionalidade do saber ser e do saber fazer presentes na ação desses futuros profissionais. O que não significa que o processo de desenvolvimento por meio do estágio problematize uma necessidade emergente da formação inicial que é a de superar a dualidade teoria/prática, provocando um enfrentamento dos processos anacrônicos presentes nas instituições de ensino superior, muitas vezes, baseados na transmissão do conhecimento, na técnica e na “cópia”. De acordo com Demo (2005, p. 39), “se os sujeitos forem provocados pelo convite à investigação por meio da pesquisa e do questionamento reconstrutivo, podem desenvolver outras práticas fundamentadas pelo viés da autoria e da reconstrução do conhecimento”.

Tal ideia pressupõe que os futuros professores partam da análise epistemológica para compreender os dilemas e desafios da profissão professor e mobilizem recursos teórico-metodológico e recursos diversos na solução dos problemas educacionais encontrados. Nessa direção, Vásquez (2007, p. 91) aponta que o conhecimento teórico, prioritariamente, deve orientar a prática profissional. Para o autor, a teoria assume a seguinte atribuição:

Se a teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo exatamente como teoria. Ou seja, a condição de possibilidades – necessária, embora não suficiente – para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira (teoria) cumpra sua função prática, é que seja prioritariamente uma atividade teórica – na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente, mutuamente considerados.

Em outras palavras, a prática teorizada precisa ser o núcleo em torno do qual gira o currículo de uma instituição de ensino, uma vez que o conhecimento acadêmico e teórico só se torna útil diante de problemas concretos, problemas que emergem da prática educativa. Contudo, para Gómez (1995), a conceituação prática não pode ser ensinada, todavia pode ser aprendida. Essa lógica envolve processo de investigação e não a aplicabilidade teórica, que nos mantém inexoravelmente presos à concretude

da ação pedagógica, o que é realçado por Pimenta quando afirma (2010, p. 92) que a “prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria”.

É fundamental que entendamos, segundo Ghedin (2008), que o paradigma da tecnicidade a permear os centros formativos de professores, pensamento este pragmático, seriam necessários três movimentos articulados na direção em superar a dicotomia teoria-prática: o movimento do prático reflexivo à epistemologia da práxis; o movimento da epistemologia da prática à autonomia emancipadora da crítica; e a epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica.

No movimento prático reflexivo à epistemologia da práxis, o autor problematiza qual tem sido a base epistemológica na atual proposta de formação dos profissionais da educação. As abordagens da problemática ainda se encontram no pragmatismo em situações práticas, o que reduz o salto qualitativo para a “construção do saber pedagógico sistematicamente fundamentado” (p. 131). Neste sentido, o autor, retoma as postulações de Schön, considerando que o repertório teórico pode e deve advir da prática, mas não é exclusivo dela. Ou seja, para o autor, o conhecimento é sempre uma relação dialógica com a prática. É possível considerar teoria e prática faces de uma mesma moeda, no processo da construção do conhecimento. Neste sentido, “teoria e prática são processos indissociáveis” (p. 133). Sendo assim, deseja-se, no que se refere à formação de professores, uma mudança epistemológica da prática para a práxis, sendo esta última uma ação final do processo simultâneo da ação e reflexão.

O segundo movimento postulado por Ghedin (2008, p. 136) vai em direção à uma crítica ao conceito do professor reflexivo. Ser professor reflexivo é conceber-se sujeito protagonista e não coadjuvante das ações políticas. É conceber-se como sujeito consciente de sua atuação nos ideais de emancipação, igualdade e justiça social, onde o processo de escolarização ocorre através de uma demanda política, cultural e econômica. Desta maneira, ser professor reflexivo é romper com as barreiras da sala de aula. É compreender os padrões ideológicos sobre os quais sustenta a estrutura educativa, a fim de intervir de forma autônoma ao se colocar dentro do contexto da situação e agir ante os problemas.

O terceiro e último movimento se dá na “Epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica”. Neste aspecto, a reflexividade assume um caráter crítico, o que implica uma mudança ativa no redimensionamento e na ressignificação da própria prática. É neste sentido que o autor considera a reflexão como sendo o “instaurador de uma ontologia da compreensão humana” (p. 145), isto é, é na reflexividade que o sujeito encontra-se em própria identidade, singularidade, unicidade, indivisibilidade e irreptibilidade. É nesse processo reflexivo que o sujeito, ainda, romperá com todas as formas de alienação e dicotomia da teoria-prática. De sorte, segundo o autor, a tarefa essencial do presente é a formar para e na reflexão (p. 146).

De maneira indubitável, o saber teórico deve assumir a prioridade para a prática docente. Essa dimensão prática deve ser o eixo no qual gira o currículo acadêmico das instituições formadoras, uma vez que o conhecimento acadêmico e teórico só se torna relevante e necessário diante de problemas concretos. Emerge, neste âmbito, a reflexão de concebermos o papel do estágio supervisionado como espaço interdisciplinar, que alia saberes e reflexões de diferentes conhecimentos componentes da matriz curricular com as situações cotidianas do campo de atuação profissional.

5.2 A mobilização dos saberes profissionais no estágio supervisionado: o desenvolvimento profissional na ótica dos licenciandos

É importante salientar que as observações feitas na Seção 1, a respeito das definições dadas para a concepção de desenvolvimento profissional, principalmente à formação inicial docente, quando esta não apresenta condições de revelar “produtos bem acabados”, por representar a via de transição para formação contínua ao aperfeiçoamento profissional, implica a observação da literatura quanto ao que se entende por desenvolvimento profissional, pois como afirma Nóvoa (1991), as

relações e interconexões do desenvolvimento que permeiam o processo formativo é processual, contextual e interativo.

Essa situação foi assumida também pelos licenciandos quando assumem a concepção de desenvolvimento profissional como:

É uma pessoa ter sucesso naquilo que ela faz. Se ela escolhe uma profissão e ela deseja, ela terá que fazer com máximo de dedicação, saber se aprofundar na área dela, ser referência, dá o melhor na profissão (LICENCIANDO A).

Creio que é realizar atividades como a gente aprende. Por exemplo, é fazer planejamento de aula certinho, tentar seguir o planejamento de aula e não só chegar na aula e passa um futebol e queimada, porque é mais fácil. O profissional tem que ter toda uma conduta e tem que desenvolver a aula de acordo com a ética, aquilo que o professor se propõe colocar para o aluno (LICENCIANDO B).

É basicamente ter uma vivência, ou seja, para qual a gente possa desenvolver. Por exemplo, eu puxo para o caso dos planos de aula. A gente não tem tempo de montar em casa, e aqui a gente consegue montar lá na hora e depois passar para uma folha para que seja entregue no final do estágio (LICENCIANDO E).

Eu acredito que seja um processo dentro da faculdade desde o primeiro período em que a gente possa ir evoluindo com o tempo, a partir das disciplinas, etc. Evoluindo com o tempo (LICENCIANDO F).

São experiências profissionais que vão acrescentando conhecimento. A gente sai da graduação, mas não tá preparado para o mercado de trabalho, então profissionalmente é crescer em conhecimento e de experiência (LICENCIANDO G).

Desenvolvimento Profissional para mim é você ter um bom desempenho. É você conseguir colocar em prática seus conhecimentos e obter bons resultados. É obter resultado de alguma forma. Para mim é isso (LICENCIANDO H).

Como se observa na fala dos licenciandos, o desenvolvimento profissional docente está alinhado a capacidade docente de projetar sua atividade de ensino no quadro de uma concepção pedagógica, incorporando na sua planificação e realização

as competências gerais, as que lhes propicie o devido “preparo”, “sucesso” e “bom” desempenho profissional.

Embora já discutido anteriormente por alguns autores como Marcelo García (1999) e Pérez Gómez (1992), o desenvolvimento profissional docente assume a caracterização não apenas de um processo de desenvolvimento ou evolução cognitiva, porém envolve saber ser e saber estar. É o reconhecimento de que o professor necessita assumir de um compromisso social no sentido de ampliar os saberes exigidos de sua profissão. Isso requer de si uma atitude de reflexão no agir de sua prática pedagógica. O caminhar, o desenvolver-se na profissão, neste aspecto, é conceber a educação numa perspectiva libertadora e crítica, o que será possível pelo profissional consciente de seu papel social.

Diante das narrativas supracitadas dos licenciandos, as diferentes concepções apreendidas corroboram a ideia de que a formação inicial é a fase de preparação formal e conceitual. É base para a aquisição do capital de conhecimentos que o sujeito precisa ao longo da vida profissional. Dessa maneira, a conjugação, compreensão da conceptualização de desenvolvimento profissional, envolve não

[..] simplesmente aplicar o que ele ou ela aprenderam à prática, mas transformar, adaptar, em sintetizar e inventar em ordem a mover-se do conhecimento teórico baseado na investigação da academia para o conhecimento clínico prático necessário para empregar no trabalho profissional (ALBUQUERQUE e GOMES, 2016, p. 288).

Do conjunto dos licenciandos, apenas um evidenciou, na sua definição de desenvolvimento profissional, a importância teórica como basilar para o desenvolvimento docente:

[...] São fases que a gente tem de construção do conhecimento até uma parte prática. O desenvolvimento profissional não é só a prática propriamente dita, mas também antes da prática ter a construção do conhecimento teórico para poder ter um desenvolvimento mais um ampliado de profissional (LICENCIANDO C).

Entendemos que a formação inicial, sobretudo o estágio supervisionado, como eixo de uma cadeia de momentos formativos, ou seja, representa o início de um

complexo e diferenciado processo de desenvolvimento no interior da profissão. Além disso, promove a relação dialógica entre o sujeito e seu campo de atuação (escola e sala de aula).

Ao abordarem o papel da escola como lugar da ação docente na formação docente, Tardif e Lessard (2005, p. 55) apontam:

Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo [...].

O entendimento da escola como espaço formativo do futuro professor e suas implicações no desenvolvimento profissional, levaram-no a considerar, juntos aos licenciandos, a relação do modelo existente de estágio entre a instituição formadora e a escola como instituição recebedora dos estagiários. Quando os licenciandos se referem a essa relação, conjugados ao modelo de estágio fomentado no PPC do curso, a maioria aponta como fator preponderante no intercâmbio entre teoria e prática em seu desenvolvimento profissional – espaço curto de tempo com a realidade profissional. Na visão deles, o fato de o estágio ser direcionado para o último semestre do curso minimiza a interação formativa com a escola, professores, alunos e comunidade em geral. Quando inquiridos se o modelo de estágio do curso estava possibilitando o desenvolvimento e a mobilização dos saberes necessários ao exercício docente, fica explícito em seus depoimentos que:

Não possibilita. Pelo fato que eu já mencionei por ser muito corrido, porque você chega no ambiente numa escola que você é desconhecido, então os alunos não tem muito respeito e a gente acha que o respeito é só para as pessoas mais velhas. O respeito que eu coloco aqui é mais uma familiarização com a pessoa. Por exemplo, estou fazendo agora o ensino infantil, daí no ensino infantil as crianças elas precisam de um familiarização com você, para aprender a prestar atenção em você, a respeitar o que você fala, seguir as tuas orientações e isso a gente não tem, porque a gente chegou há uma

semana lá. O tempo que a gente passa na escola é muito curto para gerar uma familiaridade, quando a gente se torna familiar para o aluno, a gente já sai da escola [...] (LICENCIANDO B)

Bom, no meu ponto de vista, não. Porque é um tempo muito curto de 21(vinte e um) dias, que é o tempo que nós passamos em cada segmento. É um tempo muito curto para você conhecer a turma, saber como professor trabalha, ver como é que é o ambiente da escola, às vezes tem os fatores de atividades da própria escola que a gente acaba não tendo a oportunidade de trabalhar. Teve um segmento que nós íamos 2(duas) duas vezes por semana em 21 dias, é muito rápido três semanas. Não chega nem um mês. Então é um tempo muito curto para ter esse desenvolvimento, essa construção de pegar desde a parte de planejamento do plano de aula, conversar com professor, tendo que passar pelo pelos quatros segmentos (LICENCIANDO C).

Acredito que não, pelo fator do tempo. O tempo é curto, pois são um período para a gente completar os quatro segmentos: Ensino Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. Acredito que as experiências são poucos, são vagas. A gente passa duas três semanas e devido a problemas da escola, às vezes, a gente não pode ir, então acaba que a gente não tem tempo suficiente para vivenciar tudo (LICENCIANDO F).

Não. Como disse antes, ele a forma como ele foi elaborado, sendo somente uma disciplina a ser cumprida. Não temo tempo de ser inserido no contexto escolar, pois mudamos de vários segmentos no mesmo semestre (LICENCIANDO G).

Na minha opinião, não. Porque assim, como o período que que eles dão para a gente ter essa vivência é curto e reduzido, tu acaba que correndo durante os segmentos, entendeu? Então, se for pensar só no estágio não tem como tu assim dizer: - 'ah, nossa consigo ter bons resultados, eu consigo, eu tenho domínio; eu dou conta e conseguir controlar todas as turmas em todas as faixas etárias'. É complicado, porque é muito rápido e você já vê lá no final do curso. Não tem acompanhamento no decorrer do curso [...] (LICENCIANDO H).

Para Buriolla (2011) em sua pesquisa sobre o estágio supervisionado, as influências das Instituições Campo de Estágio, isto é, a escola, na formação docente, implica no processo de reflexão constante e leva em consideração a realidade em movimento e a sociedade em continuo processo de transformação. Além disso, a autora acrescenta que “enquanto estrutura formal organizacional, a Instituição Campo de Estágio, bem como a Universidade, sistematizam-se hierarquicamente nas

relações, com definições de papéis correspondentes a atividades básicas na realização de seus objetivos.” (p. 49)

Neste âmbito, é pertinente considerarmos as relações de influências recíprocas entre licenciandos e escola, pois as reflexões sobre as aprendizagens docentes ratificam que ser professor configura-se como um processo de relações que se efetivam em situações diversas no contexto do estágio. Isto posto, entendemos que a relação estagiário e escola na formação inicial do professor, constitui *lócus* de significativos aprendizados que poderão responder às demandas do trabalho docente.

Lima (2012) sugere que a discussão envolta da relação entre instituição formadora e da escola, como instituição de ensino recebedora de estagiário, seja ampliada. Segundo a autora, essa temática provoca um profundo entendimento da articulação entre teoria e prática e a vivência de uma prática reflexiva.

As mudanças atuais nas legislações dos cursos de formação docente, ampliaram a carga horária do estágio supervisionado de 400 (quatrocentas horas) para 640 (seiscentos e quarenta horas), ou seja, 20% da carga horária de 3.200 horas, referencial de qualquer curso de licenciatura. Dessa forma, a intencionalidade por meio da legislação é proporcionar ao estagiário inserção profissional em seu campo de atuação desde os primeiros momentos após ingresso no curso. Assim, os laços formativos estarão prolongados com a escola e seus agentes.

Pelas identificações empreendidas ao longo deste trabalho, observou-se que a organização do Estágio Curricular Supervisionado promovido pela Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF) se restringe ao final da formação, indo de encontro ao que defendem Freitas (1996); Pimenta; Pimenta e Lima, (2009); Piconez (1994), os quais estabelecem críticas ao modelo de estágio como momento de aplicação de conhecimentos.

Realçamos a formação docente como processo por meio do qual o sujeito em formação necessita dialogar com a sua prática, com a construção de seu desenvolvimento profissional, interagindo na reelaboração de suas teorias, de suas práticas, de suas aprendizagens, na perspectiva de compreender as diferentes especificidades do ser e do agir docente.

A formação, assim entendida, encaminha-se para o exercício da reflexão crítica, que, através da articulação da teoria com a prática, resulta na produção de saberes docentes, e revela o professor como um profissional que constrói sua prática sustentada por concepções teóricas advindas ao longo da formação inicial, de sua percepção de ser professor no processo de ensino-aprendizagem, bem como no contexto social.

É preciso, portanto, compreendermos a prática pedagógica como sendo uma especificidade do trabalho docente, não a aplicabilidade dos conceitos teóricos ensinados na universidade, mas como bem afirma Tarfif (2006, p. 257) “um processo de filtração que dilui e os transforma em função do trabalho [...]”.

Mesmo diante das negativas apresentadas pelos licenciandos quando expuseram suas percepções do modelo de formação elencado no PPC e daquilo que de fato era feito no campo de atuação por meio do estágio para o desenvolvimento profissional, um diferencial exposto por eles se deu na participação em políticas de formação inicial de docentes, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica.

Para a maioria dos entrevistados, a participação ao longo da formação acadêmica nas iniciativas governamentais de valorização do magistério, tanto o PIBID quanto à Residência Pedagógica, propuseram um vínculo antecipado para o enfrentamento da realidade ao disposto pelo estágio supervisionado no 8º. período do curso.

Essa articulação promovida pelos programas anteriormente citados entre a educação universitária com o ambiente de atuação (as escolas públicas) foi fundamental, na ótica dos licenciandos, para a aproximação do contexto de formação com as realidades social e escolar encontradas. Suas falas demonstram que a não participação deles nessas políticas ofertadas pela instância de ensino causariam lacunas de reconhecimento do cenário em suas particularidades e da atuação conscientes das relações ali constituídas. Daí surgir a importância da imersão dos licenciandos na aproximação com a futura realidade profissional, ao longo do processo formativo.

Atualmente eu participo do Programa de Residência Pedagógica, fui da turma que iniciou o Programa logo que começou na faculdade eu já entrei. Foi no período de julho a agosto do ano passado em 2018 e desde lá já tenho experiência com a escola, e antes eu já tinha experiência não com o público escolar, mas com o público idoso que eu também já participei de projetos aqui na faculdade com o Programa Idoso Feliz. Já tenho uma certa experiência com o ramo, e por isso não tomei um choque tão grande no estágio. Eu imagino que alguém que tenha iniciado só o estágio supervisionado agora, deve ter tomado um baque muito forte e não vão ter uma experiência tão rica, porque o estágio é muito corrido (LICENCIANDO B).

Sim, eu tenho experiência na Residência Pedagógica iniciada no ano passado, então já tem mais de um ano. É até interessante por conta dessa parte de ter essa experiência como se fosse o estágio, porque a gente passou pela parte de planejamento, construção, introdução as turmas, conhecer as turmas desde o início até o final do ano (LICENCIANDO C).

Eu faço parte do Programa de Residência Pedagógica, que estará encerrando por esses dias lá na frente em dezembro, sendo o nosso décimo sétimo mês dos 18 meses. Então, essa vivência anterior me ajudou muito agora no estágio porque o meu susto com a realidade, minha surpresa com o funcionamento da escola e do público da escola é diferente e me ajudou bastante agora no meu estágio, o contribuiu muito em vários aspectos em participar do Programa de Residência Pedagógica (LICENCIANDO D).

Sim, eu participo. Comecei a participar do programa Residência Pedagógica, não acompanhei desde o início do programa, mas já irei completar 1(um) ano que estou participando do programa nas escolas (LICENCIANDO H).

Acredito que haja lacunas a serem superadas para que de fato um modelo profissional alcance o processo de formação de professores ao longo de sua formação inicial. Na ótica de Lessard e Tardif (2011), o ofício docente precisa evoluir, entre outros parâmetros, na vinculação da formação ao contexto social escolar e desenvolver um repertório de saberes específicos que, de certa forma, privilegiem a dimensão interativa da profissão docente com seu campo de atuação. Neste aspecto, o estágio configurado como eixo articulador desde do início da formação inicial implica uma nova concepção de perfil profissional e de reestruturação curricular.

No âmbito dessas considerações, convém-nos refletir que o estágio supervisionado abre espaço para uma reflexão acerca dos saberes necessários ao exercício docente na atualidade. Compreendemos que o estágio deva dar respaldo para que esses saberes se desenvolvam de forma livre e consciente pelo futuro docente. Tal atitude converte-se na ampliação de visão do ser e do agir, na superação das dicotomias presentes na formação e atuação docentes, já discutidas aqui neste trabalho, e no diálogo dos saberes produzidos, mobilizados ou utilizados quando no contexto e cotidiano escolar em situações práticas.

Ao tratar dos saberes docentes, Tardif (2000) postula a epistemologia da prática profissional. Esta seria, para o autor, o arcabouço de saberes utilizados pelos profissionais para o desempenho de suas funções, objetivando revelar quais são esses saberes e como estes são incorporados pelos profissionais, a fim de aplicar às suas ações profissionais no cotidiano escolar. Segundo o teórico, a epistemologia da prática possibilita verificar o papel desempenhado pelos saberes profissionais tanto no processo da ação docente quanto à sua identidade como profissional da educação.

Tardif (2000, p. 13-15) ainda argumenta a favor de seis consequências em que as concepções da pesquisa universitária em relação à formação docente podem ser ressignificadas graças à compreensão das concepções em relação à epistemologia da prática. São elas:

1. A definição da epistemologia da prática considera que “o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘co-evoluem’ e se transformam.”;
2. Os saberes profissionais não devem ser confundidos com os conhecimentos socializados no âmbito universitário. Sendo assim, “a prática profissional nunca é espaço de aplicação dos conhecimentos universitários.”;
3. A epistemologia da prática provoca um distanciamento em relação aos conhecimentos universitários e uma aproximação à realidade dos profissionais da área de ensino. Dessa forma, o pesquisador deixará de lado suas teorizações ao encontro do campo de atuação profissional dos

professores, como desenvolvem suas aulas, como se dão suas interações com seus pares, com os alunos e pais de alunos etc.;

4. A definição da epistemologia da prática produz uma valorização dos profissionais de ensino como atores que produzem ciências, além de instrumentos de intervenção em sua própria realidade. Dessa forma, os processos de preparação docente pelas pesquisas universitárias devem estar subsidiados nos saberes produzidos pelos professores de “chão de escola”.
5. Enquanto aqueles que produzem vastos repertórios de conhecimentos, desenvolverem seus “discursos longe dos atores e fenômenos de campo que eles afirmam representar”, a compreensão do ensino não poderá ser legitimada pela ciência da educação;
6. A epistemologia da prática permite uma perspectiva ecológica integral, que mobiliza os saberes e que são “constituídas no e por meio do trabalho cotidiano” do professor em todas as suas tarefas.

Tardif (2000, p. 17) também explica que “o objeto de trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano”. Dessa forma, os professores, segundo a concepção da epistemologia da prática, devem dispor de sensibilidade e discernimento na compreensão dos alunos como indivíduos em suas particularidades individuais e situacionais. Então, as práticas profissionais acabam por envolver um “componente ético e emocional”, pois o ensino, por sua vez, “produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente.”

A reflexão dos saberes docentes como processo dinâmico, conforme apresentado acima, contraditoriamente encontra-se na ótica, em muitos casos, dos licenciandos que, *a priori*, pode dispor da interpretação de algo não coletivo, pronto e acabado. O estágio supervisionado configura-se como campo de aprendizagens ao exercício da docência e não se encerrará com o estágio.

Tardif (2000, p. 15) definiu ainda que os saberes profissionais dos professores são “temporais”, pois são adquiridos e incorporados através do tempo como suas

histórias de vida e vida escolar, os primeiros anos de sua prática profissional e, por fim, seu processo de vida profissional, isto é, sua carreira. Além disso, o autor pontua os saberes profissionais dos professores como sendo “plurais e heterogêneos”, no que tange aos objetivos da ação e aos saberes mobilizados em função dos vários objetivos que os professores visam atingir simultaneamente. Por sua vez, os saberes profissionais dos professores devem ir além da cognição, pois carregam intencionalidades, valores, pois suas experiências e situações laborais não estão dissociados de sua existência.

Embora Tardif (2000) apresente uma possível crítica aos repertórios dos conhecimentos universitários na formação docente produzidos longe da realidade profissional do professor, consideramos que o autor não se coloca em oposição à fundamentação teórica que toda formação deveria ter, assim como não se pode ir de forma inconsequente do aplicacionismo para o praticismo. Assim, nos escritos de Tardif, espera-se que haja uma integração dos repertórios das ciências da educação e os saberes produzidos pelos professores, dando assim legitimidade ao processo de formação para o ensino.

Considerando o exposto acima no que se refere ao repertório de saberes relativos à docência destacados por Tardif (2006), sobretudo na pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência, tida como central na competência profissional, sendo oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor, é que o estágio se incorpora em experiência individual e coletiva, sob a forma desenvolvimento profissional, de saber-fazer e de saber-ser, embora devamos ter a consciência que o estágio não proporcionará tudo que o professor precisa aprender para sua formação profissional.

5.3 Desafios da formação e atuação profissional em Educação Física

A educação tem sido sempre pensada a partir do processo de escolarização e preparo da classe dominante na sociedade. Quando o entendimento sobre o assunto

passa por essa compreensão e reflexão, evidenciam-se o papel social das instituições formativas e seus modelos de formação como algo determinante na formação de indivíduos para atender à sociedade, de acordo com os modelos estabelecidos pela estrutura econômica vigente.

É evidente que os fatos não ocorrem sem uma ideia de pensar a sociedade que se deseja. Desta forma, para Libâneo (2002, p.60), a ênfase da estrutura do processo da formação profissional passa a requerer “nova qualidade educativa, implicando mudanças no currículo, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”, para que desta forma, a “educação superior possa enfrentar as rápidas transformações e constituir um polo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano” (BRASIL, 2001, p.42).

Nesse contexto, o profissional docente encontra-se desafiado a se (re)significar e assumir um novo perfil de profissional, que deverá responder às novas dimensões pressupostas dos desafios da sociedade contemporânea. Dessa forma, o processo formativo de professores no mundo atual é conflituoso, dada a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois segundo Feldmann (2009, p.74), “as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos”.

Nessa compressão conflituosa dos desafios envolvendo o perfil formativo do profissional docente, Nóvoa (1992) considera que o enfrentamento nesse debate, no atual cenário, dar-se-á mediante o reconhecimento das deficiências científicas e dos programas de formação quanto à visão da profissão docente. Coloca-se, portanto, em voga a maneira como o conhecimento é ensinado, o modo como os licenciandos se relacionam com os pressupostos teóricos, com seus pares, com seu campo de atuação.

Os cursos de licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam nem pelas ênfases em conteúdos específicos que ministram. Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica (...). As tradicionais dicotomias entre sujeito e objeto, conteúdo específico e matérias pedagógicas, saber e saber fazer, ciências naturais e ciências sociais, teoria e prática, mesmo que negadas no campo

discursivo dos docentes, revelam-se com intensidade assustadora na formação dos licenciados, porque vão construindo os constructos imaginários sobre quais sua futura docência se alicerçará (CUNHA, 2001, p. 104).

Em vista disso, vem-nos o pensamento sobre os modelos que fundamentam os programas de formação de professores de Educação Física e qual tem sido a discussão que se tem por trás desse viés, como por exemplo: que tipo de profissional pretendemos formar?

É notório que essa discussão sobre formação inicial de professores produz inúmeros debates quanto ao modelo ideal de formação. Tratar dessa questão é essencial, pois está atrelada as mudanças constantes da sociedade, que, em suma, busca respostas para suas complexidades. Por conseguinte, a qualidade formativa de professores, numa perspectiva de transformação, ampliou-se com a preocupação dos processos de ensinar e aprender, e conseqüentemente, os fins educacionais para serem alcançados.

Para Saviani (2009), os discursos de apreço pela educação são enormes. Tem-se a educação como fator condicionante do desenvolvimento social e cultural de uma sociedade. Na contramão desses discursos, estão os provimentos não equacionados e não correspondentes à realidade para assegurar as condições adequadas da formação cidadã almejada.

Saviani (2009) aponta ainda, que durante a trajetória da formação de professores no Brasil permeou/permeia o dilema nos centros de formação legalmente institucionalizados, dois pressupostos indissociáveis, mas que, ao longo dessa trajetória, foram tratados de maneira dissociadas: os aspectos dos conteúdos culturais cognitivos e as proposições didático-pedagógicas. A perspectiva de superação desse dilema nas instituições formativas se daria na recuperação do caráter indissociável da função docente: a forma e o conteúdo. Em outras palavras, para autor, isso seria evidente se os cursos de graduação possibilitassem aos estudantes-professores tomar da atitude crítica dos conteúdos dos livros didáticos reproduzidos nas salas de aulas, a fim de ligar o aspecto didático-metodológico posterior do professor com a

assimilação e dado o significado por parte dos alunos no processo ensino e aprendizagem.

O ser e o fazer docente precisa ser compreendido e refletido como “fenômeno concreto”, ou seja, como o ato se desenvolve e intervém no interior do âmbito escolar (Saviani, 2009). É na concepção crítica e reflexiva do papel docente no interior escolar que se efetivará o processo formativo os quais os cursos de graduação se propuseram a conceber.

Diante do exposto, em acordo, Marcon et al. (2011), ao analisarem os programas e modelos pressupostos de formação para professores em Educação Física na direção das novas demandas legais, chama-nos a atenção, prioritariamente, a vinculação e a aproximação do contexto formativo docente com as realidades da cultura social e escolar, para uma melhor ação e intervenção, assim como maior permanência do futuro profissional em seu ambiente de trabalho.

No contexto amazônico, o trabalho de mestrado de Leão (2019, p. 165) considera que correlação entre a formação (modelo preconizado no PPC) e a prática profissional ainda gravita na perspectiva esportivista, não-crítica. Todavia, ainda segundo o autor, é possível vislumbrar indícios de mudanças para uma perspectiva “mais reflexiva e crítica de formação e atuação, seja pela formação recebida, mesmo de forma incipiente na graduação”.

Já na concepção de Tardif (2013), o desafio atual no processo formativo recai sobre a docência de âmbito geral, pois, em uma reflexão retrospectiva sobre o movimento de profissionalização do magistério, afirma-nos que, decorrido trinta anos e apesar de vivermos e experienciarmos uma intensa profissionalização, o exercício docente ainda é substanciado como ofício em inúmeros sistemas de ensino.

Conforme já observado neste trabalho, numa retrospectiva reflexão, convém destacar que na década de 30 do século XX, na formação docente predominava a prerrogativa de que, para aprender a ensinar, bastava seguir o exemplo de um bom professor, seus métodos pedagógicos e praticá-los, o que evidenciaria, assim, sua vocação para o magistério (SOUZA-NETO, 1999).

Quando adentramos a década de 1970, ainda permeava a concepção de que, para ser um bom professor de Educação Física, era necessário ter tido a experiência da prática de atividades físicas ou de cunho esportivas ou, se necessário, ter sido um atleta. Segundo Souza-Neto (1999), no âmbito acadêmico, a formação em Educação Física postulava essas características e conceituava outros saberes referendados ao corpo, desenvolvimento humano, técnicas e táticas articuladas aos exercícios físicos, jogos e esportes.

Nos idos de 1980 e 1990, a concepção de formação docente em Educação Física assume um caráter mais científico no que se refere à exigência de nível superior para o exercício profissional. Nesse aspecto, é possível afirmar que o perfil de formação mudou, não bastando mais ao licenciado a noção básica de esporte, ginástica, jogos, recreação e dança, conforme eram eminentemente valorizados e desenvolvidos em escolas, clubes e similares nas décadas anteriores (SARTI, 2013).

É importante salientar que é no final da década de 1980 e início de 1990 que a Pedagogia do Desporto e a Educação Física passam a ser vistas como área também de estudo, assim como os pressupostos de uma Epistemologia da Prática de Schön (2000) ganha relevância nos currículos acadêmicos, indo de encontro ao pensamento técnico-científico predominante.

De fato, o conhecimento vem da prática, mas não é exclusivo dela, como entende Schön, conforme aponta Pimenta (2009). O conhecimento tácito, mobilizado no decorrer da ação, não será suficiente para responder às situações que extrapolam a rotina profissional, quando os professores criam novos caminhos e soluções por meio da reflexão na ação. Pensar sobre a reflexão na ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras; com isso, há uma valorização da pesquisa na ação dos profissionais, edificando o que se convencionou como professor pesquisador de sua prática.

Dentro dessa compreensão, encontra-se o Estágio em Educação Física para a formação inicial, que seguia o horizonte pendular entre a modelagem de um tipo de docente ideal e uma prática de ensino eficaz. Segundo afirmam Gauthier et al. (1998), predomina, nessa conjuntura da formação docente nesse período, a perspectiva

sedimentar do modelo de “saberes sem ofício”, sem um corpo de conhecimentos, isto é, criam-se repertórios de conhecimentos para delinear a formação docente sem, contudo, objetivar a formação com aquilo que ele, professor, faz na escola, suas experiências na produção da profissão docente.

Guathier et al. (1998) concebem, portanto, que a atividade docente deve se estruturar em torno de duas grandes funções: a organização e a manutenção da ordem com o propósito de facilitar a aprendizagem do aluno. Para tanto, é a partir de um levantamento de dados e observações de pesquisa sobre o ensino que é evidente “revelar e validar o saber experiencial dos bons professores a fim de torná-lo público e acessível”.

Essa é a tentativa de se elevar o modelo de um “ofício feito de saberes”, proposto acima por Guathier et al. (1998) com a ideia de se reconsiderar o papel e a constituição da profissão docente, numa perspectiva crítica da formação (NOVÓA, 1992; SCHULMAN, 2016; TARDIF, 2006), em que se enfatiza, neste momento, a elevação do magistério em um espaço profissional.

Schulman (1987) afirma que há uma necessidade de um repertório de conhecimento base para a formação docente, identificados pelo autor, a saber: conhecimento da matéria, conhecimento pedagógico, conhecimento pedagógico do conteúdo específico, conhecimento dos discentes e do contexto escolar. No entanto, na concepção de Tardif (2006), que já ganhou destaque neste trabalho, o apontamento de saberes docentes, por serem de natureza social, são temporais, plurais e heterogêneos, formando uma interconexão com os saberes provenientes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Como pode ser observado, a formação docente e os conceitos epistemológicos necessários a essa formação dentro do contexto da sociedade atual, pressupõe uma formação com maior proximidade “com as práticas profissionais docentes, com a consideração da escola como *lócus* formativo privilegiado” (SARTI, 2013, p. 218). Nesse contexto, quando perguntamos aos nossos entrevistados o que é ser professor de Educação Física atualmente, diante dos desafios encontrados, suas perspectivas se revelam, a saber:

Não é só rolar bola. Todo mundo fala que professor de Educação Física é isso. Ele tem um papel fundamental na sociedade, né? de inclusão, de sociabilização. E todos nós que estamos nos formando profissionais de Educação Física, deveríamos ter isso em mente, né. O que acontece muito é que muitos professores vão para a escola e simplesmente deixam os meninos jogarem queimada, futsal, e se reduz a isso. Temos que propor atividades que os alunos se desenvolvam tanto mental quanto corporalmente. Tem um grande papel na sociedade que é formar cidadãos (LICENCIANDO A).

Eu acho que a mensagem mais forte que o professor de educação física tem que frisar é a consciência do benefício da atividade física, os benefícios da saúde, social e até éticos da atividade física, porque é muito importante para a sociedade em si e está sendo esquecido cada vez mais quando tiram a educação física, quando menosprezam sendo que deveria ser uma atividade praticamente semanal e não somente um dia por semana. Porque é uma coisa muito importante, a pessoa se alimenta todo o dia, toma banho todo dia, ela trabalha todo dia, por que não fazer atividade física todo dia, já que uma coisa que vai servir para manutenção da saúde e sociabilização da pessoa? (LICENCIANDO B).

Desde quando eu comecei, eu entrei já sabendo que ser professor é basicamente enfrentar bastante barreira, porque hoje em dia com experiência no estágio eu vi que nosso curso de Educação Física está sendo usado como aula recreativa e não como conteúdo, na qual os alunos vão só apenas para se divertir mas não para aprender [...] (LICENCIANDO E).

Para mim vai muito além da dimensão de estar na escola, porque muita gente pensa aí se não vai estar na escola é só para ser 'rola bola' para só para divertir os meninos, só para fazer aquela coisa de recreação, para mim vai muito além disso. A Educação Física traz para a gente tanto desenvolvimento motor como cognitivo, no qual você une os dois que não tem como separar. [...].Então, ser professor Educação Física para mim é vencer desafios (LICENCIANDO H).

Os pensamentos expostos nos levam à consideração de uma nova identidade atribuída ao profissional em Educação Física é condição indispensável para a sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura da sociedade atual e a do grupo que este profissional pertence. A docência, nesse aspecto, requer uma formação qualificada que abranja todas as demandas do século XXI: conhecimentos específicos, habilidades e competências em consonância com seu exercício docente,

conforme já assinalado neste trabalho. Daí o professor de Educação Física estar aberto às mudanças, porque o material humano (o aluno) que ele terá para ensinar encontra-se em plena variação, transformando-se de contexto para contexto.

Nesse âmbito, emergem as considerações de Ghedin et al. (2015) ao defenderem a mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis na trajetória da formação de professores na atualidade, a fim de romper com o viés tecnicista imposto atualmente pelo Capital. Para os autores, o estágio com pesquisa durante formação inicial é instrumento importante, que visa clarificar as dificuldades que os licenciandos terão ao se depararem com o contexto da sala de aula e do contexto escolar. Dessa forma, a pesquisa durante o desenvolvimento do estágio subsidiará os futuros professores na superação das dificuldades e na ressignificação de suas práticas educativas.

O pensamento acima leva a considerar os desafios da profissão professor. Os licenciandos entrevistados e partícipes deste trabalho expõem, em suas falas, que as dificuldades, no decorrer do estágio supervisionado, configuraram-se nas mais diversas circunstâncias, tais como a precarização das estruturas físicas das escolas, a desvalorização e precarização profissional, o desinteresse de alunos e comunidade em geral, falta de apoio pelas Secretarias de Educação para o exercício da profissão no âmbito da Educação Infantil.

Muitas dificuldades encontramos, a começar pela estrutura da escola. Muitas escolas não têm, principalmente as das áreas da periferia, escolas que fizemos estágio, estrutura para alunos especiais, elas sofrem com gastos de materiais para aplicar as aulas, onde os professores tiram de seus bolsos para comprar bolas, cones, coisas simples que ter nas escolas. E quando tem, os professores de Educação Física preferem guardar para não desgastar o material. Então, eles guardam os materiais para não serem usados, o que não deveria acontecer. Outra coisa é o corpo docente. Cada escola é uma realidade diferente. Passei por uma escola onde os alunos faziam o que queriam e ninguém fazia nada, a escola era dominada pelos alunos e não pela gestão. Outra questão foi a resistência dos alunos, pois eles nos viam como menos que os professores, onde nos faltavam o respeito e queriam nos enfrentar e não nos ouvia durante a realização das atividade (LICENCIANDO A).

Algumas delas são de aspectos estruturais, escolas totalmente precárias, de não terem quadras e fazerem pátios de ambientes da Educação Física. Falta material. Algumas escolas quando não falta material, o professor não quer usar. Eles deixam engavetados e fazem o rola bola normal. E esse tipo de coisa meio que atrapalha um pouco, porque é um comportamento que eles colocam no padrão do aluno, que para você que vem de fora tirar fica impossível, principalmente em pouco tempo. Eles não veem um propósito naquilo. Está impregnado na cultura que a aula de Educação Física é recreativa, é futebol, é queimada (...) (LICENCIANDO B).

(...) O tempo de estágio é uma dificuldade muito grande: pouco tempo para planejar, pouco tempo para escrever e passar de um segmento para o outro; muito corrido e creio que também a relação burocrática/administrativa onde nós tivemos problemas em relação a documentação (LICENCIANDO C).

A SEMED tá barrando essa questão da situação do estágio supervisionado, principalmente para professores de Educação Física, pois no fim de 2019, mesmo ocorrendo algumas na Lei, ainda não está em vigência em ter professor de Educação Física na Educação Infantil. Então a SEMED, está exigindo que tenha um professor na escola para que possamos está com responsável, porém não existe ainda a figura do professor de Educação Física na Educação Infantil, um fator muito desanimador para gente. Nós somos de uma universidade Federal e esperávamos portas abertas (LICENCIANDO D)

Como eu disse anteriormente, além do estágio ser muito corrido e pouco tempo, tiveram os feriados e em algumas situações na escola que não teve aula: os professores faltavam. Íamos para a escola e ficávamos esperando se iria ter aula ou não. Tinha professor que não tinha plano de aula, não seguia planejamento, era aula livre, para não dizer que era rola bola. Em algumas escolas falta de lugar apropriado para a realização das atividades. Acho que deu para ver sim algumas dificuldades da realidade de como é o ensino público (LICENCIANDO G).

Dificuldades sempre irão existir, mesmo no momento de preparação para ser um profissional de referência no mercado. Esses profissionais passam por testes em cada estágio desenvolvido. É a partir daí que os licenciandos irão construir suas histórias através de diversas ralações desse cenário, viabilizando o despertar para construção da aprendizagem com novas ideias (BRASIL, 2008).

Em cada experiência vivida pelos licenciandos, eles perceberão que a sua futura profissão passa por muitos desafios. Porém, ao desenvolvê-la deverão ter um olhar estratégico, pois esses desafios devem ser vencidos através de perseverança em fazer seu diferencial como um profissional de Educação Física. Assim, a disciplina desse profissional deve ser exemplo para seus futuros discentes, de modo que passe segurança para eles e sejam forjados a serem cidadãos responsáveis em seus direitos e deveres constitucionais.

Atualmente, o professor é visto como aquele que coloca em prática os conhecimentos específicos elaborados pelos pesquisadores, que seguem modelos clássicos, contudo desconhecem a sala de aula. O professor deve ser formado não só praticando a docência em sala de aula, como tradicionalmente ocorre nos cursos de formação de professores. É importante que o profissional analise as diretrizes, os currículos e os programas, pensando nas situações cotidianas da escola de forma fundamentada e crítica, e busque alternativas para as situações então encontradas ou proponha alternativas para o aperfeiçoamento de práticas já existentes no contexto escolar. Dessa maneira, como protagonista do processo formativo, o professor, em nosso contexto o professor de Educação Física, tornar-se-á sujeito autônomo e crítico, sendo capaz de tomar as decisões e construir a sua própria história no contexto da sala de aula.

É dentro dessa perspectiva que Ghedin (2007) afirma que, atualmente, o professor necessita refletir e pesquisar sua prática antes, durante e após o desenrolar do seu trabalho, no decorrer de seu exercício profissional. Pode-se dizer, por outro lado, que a resignificação da relação entre pesquisa e prática é, nesse contexto, decisiva para a formação.

Finalmente, devemos lembrar ainda, que o currículo e sua fundamentação, preconizado na academia, influenciam o desenvolvimento do curso de formação, pois, juntamente com o projeto pedagógico da instituição formadora, ele propõe uma ordenação dos conteúdos privilegiados, um grupo de textos e guias didáticos que serão utilizados pelo professor e estudantes, um planejamento para o curso como um

todo, exames e avaliações, além de um conjunto de tarefas de aprendizagem, no caso profissional.

Por outro lado, ao se considerar a atividade docente como resultado do saber pedagógico, o qual é produto do saber escolar, estar-se-á legitimando este trabalho como uma prática social, capaz de contribuir na superação das mazelas sociais e educacionais.

Embora não tenha sido nosso viés epistemológico neste trabalho o estágio com a pesquisa, concluímos com o compartilhar da premissa de autores que defendem que esse processo nos desafios formativos do professor: permite estímulo o docente à criticidade sobre a realidade social, econômica e política, além de situá-lo em sua importância no processo pedagógico de ensino e aprendizagem, assim como a mobilização dos saberes inerentes à relação teoria e prática (EVANDRO GHEDIN et al, 2015). Portanto, não só a clarificação dos desafios encontrados na realidade do campo de atuação profissional pelo professor de Educação Física, mas o uso da pesquisa no decorrer do estágio possibilitará a criação de estratégias de superação desses desafios. Seria, portanto, um contributo na formação e do exercício docente em se fortalecer a autonomia desse que se expressa no desenvolvimento de disposições para a produção, reconstrução de saberes e para as mudanças de suas práticas pedagógicas.

As novas configurações do trabalho permeando as demandas sociais e educacionais, expõem a educação ao desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam. Contudo, Pimenta (2009, p. 41) alerta para o fato de que menos importa nas políticas neoliberais “a democratização e o acesso ao conhecimento e a apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano”, reduzindo a docência a técnicas e estabelecendo inúmeras competências a esse profissional, produzindo uma “tecnicização da reflexão”.

Ghedin (2007) defende, como alvo da reflexão, a construção política de uma sociedade democrática, porque o conhecimento tácito, mobilizado no decorrer da ação, não será suficiente para responder às situações que extrapolam a rotina

profissional, quando os professores criam novos caminhos e soluções por meio da reflexão na ação. Pensar sobre a reflexão na ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras. Com isso, haverá uma valorização da pesquisa na ação dos profissionais, edificando o que se convencionou como o professor pesquisador de sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tratamos da questão do estágio supervisionado curricular no desenvolvimento profissional no contexto amazônico, no que se refere ao curso de Licenciatura em Educação Física realizado na Universidade Federal do Amazonas, como componente fundamental para o exercício e trajetória da profissão professor na contemporaneidade.

Expusemos os embates para a legitimação do estágio como ato educativo na formação docente e a Educação Física como área de conhecimento, em cujo objeto de estudo está a exploração do corpo e suas expressões, devendo ser este compreendido dentro de seu caráter sócio-histórico. Além disso, destacamos os aspectos importantes produzidos por meio de teóricos relevantes que discorrem sobre as temáticas.

Ao findar a discussão, objetivando a compreensão de que maneira o modelo formativo preconizado no PPC do curso pesquisado neste trabalho tem contribuído ao desenvolvimento profissional, creio ser importante fazer retrospectiva dos principais pontos ponderados ao longo do trabalho, na acepção de construir uma síntese que permita avançar nas identificações e análises aqui descritas, com base nos elementos-chave que dela propus extraí. Dessa forma, compreendo que, mais do que encerrar o debate acerca das questões envolvendo estágio supervisionado curricular, desenvolvimento profissional e Educação Física, esta investigação se constitui uma propositura para o aprofundamento da discussão.

Em primeiro lugar, a formação profissional se altera ao longo do tempo, em decorrência principalmente do avanço da ciência e das exigências sociais e políticas que são levantadas e reguladas pelo reordenamento do trabalho capitalista. Embora hoje já consolidado como elemento de formação profissional presente no currículo, sendo já desde muito tempo condição obrigatória para a conclusão do curso superior, o estágio ainda é reduzido à prática, limitada à sala de aula, desprovida de

fundamentação teórica, reduzida à observação e imitação, o que condiciona ao futuro profissional a reprodução das práticas observadas.

Nessa direção, foi possível identificar, no teor dessa discussão pelos autores que fundamentaram essa dissertação, o dilema que acompanha os cursos de formação de professores ao longo de sua trajetória, ainda presente nas discussões atuais: o estágio entendido não como espaço de reflexão e construção de uma prática transformadora da realidade, sendo este uma atividade teórica, e sim como espaço de “aplicação” e reprodução dos conhecimentos elaborados na academia.

Aliado a isso, no arcabouço do PPC do curso de Educação Física analisado, encontramos essa limitação dada ao estágio à atividade prática e aplicacionista, quando na legislação curricular este é espaço isolado, desarticulado do restante do curso, em que todas as áreas ou disciplinas constituintes dos componentes curriculares deveriam ter a sua dimensão prática, o que não é identificado. Conforme esse entendimento, o importante no processo de formação docente é o conhecimento técnico, o domínio do “como fazer”, fato que gera descompasso entre a teoria e a prática, apontado como um dos problemas no curso de formação, manifestado nas falas dos licenciandos.

Segundo o PPC do curso, a estrutura e o funcionamento, na modalidade de licenciatura, está em consonância com as Resoluções CNE/CP N^o. 01, de 18 de fevereiro de 2002 e N^o.CNE/CP 02, de fevereiro de 2002. A Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica estabeleceu critérios para a organização curricular dos cursos de formação para a docência, especificando, sobretudo, que as dimensões teóricas e práticas, devem permear toda a formação do professor desde o início do curso o que, contraditoriamente, segundo identificado no PPC, somente ocorre no último período da formação.

A perspectiva formadora do estágio nos leva a questionar qual seria a sua finalidade. As respostas identificadas pelo PPC do curso e da ótica dos licenciandos participantes deste trabalho nos levam a apontar para uma finalidade limitada à parte prática do curso, realizada no último semestre, que objetivou permitir um contato

ligeiro e superficial com a realidade da sala de aula e com a escola. Além disso, os apontamentos evidenciam que os licenciandos do curso, em sua maioria, desconheciam as tessituras do projeto pedagógico.

Com base no exposto, é possível apontarmos caminhos para desconstrução que limitam o estágio à atividade prática e aplicacionista. No que diz respeito aos processos formativos que podem propiciar o desenvolvimento profissional, enfatizamos o imperativo docente em se tornar sujeito de sua formação ao conhecer, por exemplo, o PPC do curso que se propôs a cursar. A construção da identidade docente é orientada pelo currículo de formação, ao qual os futuros docentes vão se submetendo ou resistindo aos princípios e regras impostos. Consequentemente, o currículo adquire um caráter formativo importante na constituição do eu-docente, visto que suas orientações serão o caminho de sua formação.

Indicamos, também, que a escola não é lugar somente de aplicação ou reprodução de técnicas ou metodologia de ensino. Para tanto, é necessário uma vinculação clara entre as instâncias de ensino (a academia e a que recebe os estagiários), onde os processos formativos ocorram em sintonia com as tarefas a serem desempenhadas pelos futuros professores, preparando-os para o dia a dia da sala de aula, para enfrentar os problemas relativos ao ensino e aprendizagem, isto é, situações reais do fazer pedagógico.

Nesse entendimento de vinculação, a formação profissional, portanto, propiciará aos futuros professores a amplitude de suas aprendizagens, implicando o modo de ser e fazer, haja vista que, nessa parceria poderão refletir, reelaborar e construir sua identidade profissional. Além disso, situar a investigação na escola e nas preocupações dos docentes pode ser um excelente momento de promover o desenvolvimento profissional. É necessário reformular a formação inicial de modo a que os conteúdos disciplinares que se oferecem e a investigação que se realiza se adaptem mais as necessidades dos candidatos à profissão professor.

Outro aspecto que estivemos a defender ao longo deste escrito com embasamento teórico, está a articulação entre as áreas que compõe a constituição formativa profissional docente, tendo como eixo central nesse processo o componente

curricular do estágio supervisionado. Até a legislação da LDBEN Nº. 9.394/96, o estágio era exposto como uma disciplina de complementação da formação, em que o futuro docente dispusesse da instrumentalização técnica em seu confronto com a realidade. Contudo, reconhecemos que os parâmetros legais atuais para a formação de professores nos indicam avanços nessa direção.

É relevante considerar a visão crítico-reflexiva que o licenciando poderá desenvolver em relação ao ensino, quando tiver sido oportunizado a ele maior aproximação e interação com a realidade de sua atuação profissional com o espaço de convergência das experiências teóricas vivenciadas ao longo do curso, o que amplamente foi considerado pelos entrevistados quando participantes das políticas de iniciativa à docência desde os primeiros anos do curso de graduação, tais como os realizados no PIBID e Residência Pedagógica.,

Desse modo, considerar o estágio numa atividade teórica, vinculada ao projeto pedagógico do curso, é pensar criticamente a formação no sentido de entender suas intencionalidades e, essencialmente, reorientá-las quando necessário. Mediante o exposto, podemos pensar o estágio supervisionado, como possibilidade de redimensionamento do ser professor, como *lócus* essencial para fomentar e mobilizar saberes inerentes ao exercício e desenvolvimento profissional.

Em segundo lugar, numa reflexão retrospectiva, empreender análises acerca das produções teóricas do desenvolvimento profissional docente e da Educação Física não foi tarefa fácil, porquanto essas produções, ou pelo menos parte delas, não apresentavam consenso, além da minha concepção, enfim, meu entendimento sobre as temáticas. Assim, não foi simples imergir em contextos dantes não experienciados, visto que havia, impregnados em mim, outros pressupostos, valores e concepções.

A partir desse enfoque, a falta de consenso também foi identificada na ótica da maioria dos licenciandos quando estes pressupõem que desenvolvimento profissional está vinculado ao saber fazer e sucesso na carreira profissional. Ou seja, casos em que se privilegiam situações experimentais e se priorizam as habilidades técnicas para o bom desempenho docente. Desse modo, os apontamentos nos levam a considerar que a formação teve como finalidade precípua o aperfeiçoamento profissional em

conformidade com os pressupostos da racionalidade técnica instrumental, esquecendo o professor como uma pessoa que atua em um contexto histórico social diverso, evidenciando que as contribuições do modelo formativo preconizado no PPC do curso investigado é limitado.

Pensar o desenvolvimento profissional em Educação Física nessa perspectiva significa desconsiderar a dinâmica social e cultural da escola e da própria legitimidade do objeto de estudo da área e componente curricular escolar, nos diversos contextos em que a profissão professor é desafiada e exigida.

Comporta realçar que a formação docente em Educação Física tem como referência concepções de educação, de ensino e, por conseguinte, de professor. Neste trabalho, foi possível verificar que no percurso formativo na esfera brasileira, a formação de professores foi pensada de diferentes maneiras: ora especialista, técnico; ora profissional capaz de refletir criticamente sobre sua ação como profissional, vista como prática social transformadora de realidades.

Convém destacar que, mesmo com a gama de possibilidades e modelos formativos desenvolvidos e necessários à docência atual, nenhum curso será perfeito ou suficiente para compor todas as necessidades que surgem na área da Educação Física ou quaisquer licenciaturas, pois sempre existirão os inacabamentos, marcados pelas contradições e conflitos intrínsecos as referidas áreas.

Compreender o modelo de formação de professores ofertado por uma instituição de ensino pública, supõe relacionar os processos formativos ao desenvolvimento profissional, tendo como eixo basilar o contexto da ação docente por meio do estágio supervisionado e os significados atribuídos ao ser e agir docente diante dos novos papéis que a sociedade lhes impõe.

A dissertação, como já mencionamos, privilegiou a questão da formação inicial, tendo o estágio supervisionado curricular na Educação Física objeto central da pesquisa, a fim de apreender e compreender como se efetiva, na concepção dos licenciandos, o processo do desenvolvimento profissional, o qual, tendo se manifestado e reconfigurado ou não durante a inserção da prática, objetiva ao tomar a realidade do exercício docente objeto de seu conhecimento pedagógico.

Os dados apontados realçam para a iminente reconfiguração da constituição curricular do curso investigado, em consonância com as atuais Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, sendo estabelecido a Dimensão Prática como espaço legítimo de produção e socialização de saberes, onde as crenças e concepções se constroem e são ressignificadas com articulação dessa prática com o espaço social de intervenção.

A partir desse enfoque, concluímos que a formação profissional docente em Educação Física tem o desafio de formar professores que pensem e atuem criticamente, que percebam que a prática pedagógica deve ser analisada e estabelecer-se idealmente na realidade que se quer. Além disso, será necessário aos candidatos à docência, conjugado aos esforços dos atuais profissionais, transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento, dadas as considerações dinâmicas da sociedade na contemporaneidade, que evidenciam seu valor com o nível de formação de seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.; GARCIA, R. L. A Construção do Conhecimento e o Currículo dos Cursos de Formação de Professores na Vivência de um Processo. IN: ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. Questões da Nossa Época v.1, 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Revista Educação em Perspectiva, Viçosa**, v. 1, n.2, p.230-252, jul./dez.2010. Disponível em:<<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/77/35>> Acesso em: 17/03/2019.

ALBUQUERQUE, L. R. A constituição histórica da educação física no Brasil e os processos da formação profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2009, Paraná. **III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUCPR, 2009, p. 1-15.

ALBUQUERQUE, A; GOMES, R. R. **Formação e Saberes em Desporto, educação física e lazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

BARDIN, L. L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. Editora Avercamp, São Paulo: 2014.

BARROS, J. D. S. et al. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011.

BORGES, C. M. F. **O Professor de Educação física e a Construção do Saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BORGES, C; TARDIF, M. Apresentação – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação e Pesquisa**, 22 (74), p. 11-26, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020010001&lng=en&nrm=iso, acesso em: 02/07/2019.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Decreto - Lei Nº.. 2.072, de 8 de março de 1940.

_____. Decreto – Lei Nº.. 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

_____. Decreto - Lei Nº.. 69.450, de 1 de novembro de 1971.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm.

Acesso em 02/06/2019.

_____. **Lei Nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>.

Acesso em: 02/06/2019.

_____. **Lei Nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei Nº. 9696**, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, DF, 1998.

_____. **Lei Nº. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. [2008b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm, acesso em: 22/03/2019.

_____. **Parecer CNE/CP n. 09**, 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 03 de Abril de 2019.

_____. **Parecer CNE/CP n. 28**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao parecer n. CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>, acesso em: 25/05/2019.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 35**. Dispõe sobre as normas para a organização e realização de estágio de alunos do ensino médio e da educação profissional. Brasília, DF, 2003.

_____. **Resolução n. 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 Plena). Brasília, 1987. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>>. Acesso em: 27/06/2019.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

_____. **Resolução CNE/CES n. 7**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 2004.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. **Resolução CNE/CP n. 06**, de 18 de dezembro de 2018. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 243, p. 48, de 18 de dezembro de 2018.

_____. **Resolução CNE/CP n. 01**, de 2 de julho de 2019. Alteração do prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1 julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior. Brasília, DF, 2019.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BURIOLLA, M. A. F. **O Estágio Supervisionado**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTRO, A. D. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out./dez, 1974.

CASTRO, M. A. C. D. **Abrindo espaços no cotidiano escolar para o estágio supervisionado** – uma questão do “olhar” e da relação – na formação inicial e em serviço. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Estudos pós-graduados em Psicologia da educação, PUC, São Paulo: 2000.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. Editora UFPR, 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>, acesso em: 25/06/2019.

CONTRERA, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola**. 3. ed. Editora Associados. São Paulo. 2007.

CHARKU, C. R. S. L. **Desenvolvimento profissional docente**: contribuições de uma leitura piagetiana. Araraquara: JM, 2001.

CORDOVA, F. J.; GRINGS, V. T. Formação Docente: um processo permanente. In: **II Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluência**, 2006, Santa Maria, RS. FACOS. FSM, 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/024e5.pdf>, acesso em: 25/06/2019.

CORTE, A. C. D; LEMKE, C. K. O Estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE**, Paraná. V Seminário de Profissionalização Docente, PUCPR, 2015. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf, acesso em 24/04/2019.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores – Um estudo no espaço dos cursos de licenciatura. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.5, n. 9, p. 103-116, 2001.

CURY, C. R. J. **Estágio Supervisionado na formação docente**. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUZA, L. F. E. C. P. Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIA JUNIOR, A. G. **Didática de educação física**. 1. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

FELDMANN, M.G. Formação de professores e escola na Contemporaneidade. In: FELDMANN, M.G. **Formação de professores e cotidiano escolar**. São Paulo: Senac, 2009.

FILHO, L. C. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Práticas de Desenvolvimento Profissional sob a Perspectiva dos Professores. **DiversaPrática**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/19781>, acesso em 25/05/2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. São Paulo: Papyrus, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2010.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

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

GERELUS, S. H; MACHADO, M. C. G. A Educação Física integrada ao projeto educacional de Rui Barbosa de 1883. In: **VI Jornada do HISTEDBR - reconstrução histórica das instituições escolares no Brasil**, 2005, PONTA GROSSA. VI Jornada do HISTEDBR - reconstrução histórica das instituições escolares no Brasil. PONTA GROSSA: UEPG, 2005. v. 1. p. 1-23.

GHEDIN, E. (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Valer, 2007.

_____. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; _____. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.

_____ et al. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GOODE, W. J; HATT, K. P. **Métodos em pesquisa social**. 2. Ed. São Paulo. Cia. Editora Nacional, 1969

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Editora Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JANUÁRIO, C; ANACLETO, F; HENRIQUE, J. Formação do professor de Educação Física: rotinas de planejamento e ensino. In: RESENDES, R; ALBUQUERQUE, A; GOMES, A. R. (coords.). **Formação e saberes em desporto, educação física e lazer**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2016.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LESSARD, C; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor? In: TARDIF, M; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4 Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educ. Soc. v. 20, n. 68, Campinas, 1999.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/Ed. Da UECE, 2001.

_____. A prática de ensino, o estágio supervisionado, e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de Licenciatura. In: **XVI Encontro Nacional**

de Didática e Prática de Ensino. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012b. p. 234-246. Disponível em <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0056s.pdf>, acesso em 25/04/2019.

LIMA, J. F. A. Considerações sobre a formação do professor de Educação Física: desafios e perspectivas. **Revista Digital – Buenos Aires**, ano 17, n.178, mar.2013. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd178/a-formacao-do-professor-de-educacao-fisica.htm>, acesso em: 25/06/2019.

LIMA, P. G; MARRAN, A. L. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>, acesso em: 25/06/2019.

LIMA, R. R. Para compreender a História da Educação Física. **Revista Educação e Fronteiras On-line**. Dourados/MS, v.2, n.5, p.149-159, maio/ago.2012. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2241>, acesso em 03/07/2019.

_____. História da Educação Física: algumas pontuações. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.07, n.13, p.246-257, jan.-jun.2015. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/199>, acesso em 02/07/2019.

LISITA, V.; ROSA, D. LIPOVETSKY, N. Formação de professores e Pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da Pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, M. C. G. **O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade**. Trabalho apresentado no GT 02 – História da Educação. Anais da 23a Reunião Científica da ANPEd. Caxambum/MG, setembro de 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_02_12.pdf, acesso em: 02/07/2019.

_____; MÉLO, C. S. Rui Barbosa: Estado e Educação na Imprensa em 1889. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.25, p.106-121, mar. 2007 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-publicacao/4967/art09_25.pdf, acesso em 02/07/2019.

MALCHESKI, R. F. B. S. A Formação dos professores de Educação Física no Brasil e sua trajetória histórica. In: **Congresso Nacional de Educação – educere**, Paraná. VI Seminário de Profissionalização Docente, PUCPR, 2017.

MARCON, D. et al. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 25 (3), p. 497-511.

MARTINS, T. A.; SILVA, G. M. As LDB's no Brasil: implicações na prática de ensino da Educação Física na Educação Básica. **Revista Digital – Buenos Aires**, ano 12, n.115, set.2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd172/as-ldbs-no-brasil-educacao-fisica.htm>, acesso em 25/06/2019.

MELO, V. A. A Educação Física e o Estado Novo (1937-1945): a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Revista Digital – Buenos Aires**, ano 12, n.115, dez.2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd115/a-educacao-fisica-e-o-estado-novo.htm>, acesso em 25/06/2019.

MICHELS, E. **O Papel do Estágio Supervisionado e a Contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso para a Formação de Profissionais de Administração: um estudo de caso**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, J. V. Preparação profissional em educação física e desportos: novas competências profissionais. In: TANI, G; BENTO, J.O. & PERTERSEN, R.D. (orgs). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 193-203, 2006.

NEIRA, M. G. O currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 115-131, ago./dez. 2016.

NERY, G. P. **Traços Históricos da Educação Física no Amazonas**. Manaus: Funcomiz, 1983.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n.4, p.109-39, 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000123&pid=S1413-2478201300010000200011&lng=pt, acesso em: 25/05/2019.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OELKE, S. A.; RAITER, G.; MONTAGNOLI, D. A formação do profissional de Educação Física: algumas perspectivas. In: **Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. UIVALI – Itajaí– SC 23 a 25 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/schedConf/presentations>, acesso em: 25/06/2019.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PELLEGRINI, A.M. A Formação Profissional em Educação Física. In PASSOS, Solange C.E. (org.). **Educação Física e Esportes na Universidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto, 1988.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD P. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Artmed editora, Porto Alegre, 2002.

PICONEZ, S. C. B.(coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Estágio na Formação de Professores: Unidade de Teoria e Prática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POOLI, J. P. Decifra-me ou te devoro: a excelência do objeto pela construção do argumento, **Educação & Realidade**, v. 23, n. 2, 1998.

PUGA BARBOSA, R. M. S; BATALHA, J; MOURA, S. **Educação Física no Amazonas**. 2. ed. Manaus, Editora Valer, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J.G & PÉRES GOMEZ, A.I. (eds). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTANA, S. B; MIZUTA, C. M. M. A instrução primária no Brasil imperial: 1850 a 1889. In: **O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes**, p.97-125, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/117/pdf>, acesso em 26/06/2019.

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização – Reflexões a partir das masterização dos lufm franceses. **Educação em Revista**, 29 (4), p. 215-244. Belo Horizonte, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, Vol 7, n 1, 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf, acesso em: 24/04/2019.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo – Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, H. F. **As causas da evasão escolar: um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de Itupiranga**: Pará nos anos de 2013 e 2014. In: 12., 2015, Curitiba. Anais, Curitiba: PUC/PR, 2015.

SILVA, O. O. N. **Formação Profissional em Educação Física no Brasil: história, conflitos e possibilidades**. Jundiaí, paco Editorial, 2015.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Revista Digital – Buenos Aires**, ano 17, n.169, jun.2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>, acesso em: 22/06/19.

SOUZA-NETO, S. **A educação física na universidade – Licenciatura e bacharelado**: as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. São Paulo: USP (Tese de Doutorado).

_____. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: Uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no Século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n.2, p. 113-128, jan./mar.2004.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo na escola primária no Brasil. **Cad. CEDES**, vol.20, n. 51, pp.9-28 novembro/2000 - ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000200002>, acesso em: 02/07/2019.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**, 4, p. 215-234. Porto Alegre, 1991.

_____. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan- Abr/2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf, acesso em: 07/07/2019.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, 21 (73), p. 209-244, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>, acesso em: 07/07/2019.

_____. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2 Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, 34 (123), p. 551-571, 2013.

TOJAL, J.B. Formação de profissionais de educação física e esportes na América Latina. **Movimento & Percepção**. Espírito Santo de pinhal, SP, v.5, n.7, jul./dez. 2005.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENTURA, P. R. V. **A Educação Física e sua construção histórica: desvelando ocultamentos**. 2010. 2006 f. Tese (Doutorado). Curso de Educação, Departamento de Educação, PUC/GO, Goiânia, 2010.

VIEIRA, E. **Sociologia da educação: reproduzir e transformar**. São Paulo: FDT, 1996.

ZEICHENER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES E ANEXOS

QUESTIONÁRIO
PERFIL DOS ESTUDANTES-PROFESSORES

1. IDENTIFICAÇÃOSEXO Mas.

Fem.

2. IDADE

2.1. De 18 anos completos a 20 anos incompletos_____ ()

2.2. De 20 anos completos a 25 anos incompletos_____ ()

2.3. De 25 anos completos a 30 anos incompletos_____ ()

2.4. De 30 anos em diante_____ ()

3. EM QUE TIPO DE ESTABELECIMENTO DE VOCÊ CURSOU O ENSINO MÉDIO?

3.1. Público_____ ()

3.2. Particular_____ ()

3.3. Público e Particular_____ ()

3.4. Nenhuma das alternativas anteriores (como SENAI e outros)_____ ()

4. QUAL O MEIO DE INGRESSO NO CURSO?

4.1. PSC_____ ()

4.2. Enem_____ ()

5. VOCÊ EXERCE ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA?

5.1. Ainda não_____ ()

5.2. Não, atualmente desempregado_____ ()

5.3. Sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais)_____ ()

5.4. Sim, em tempo integral (mais de 30 horas semanais)_____ ()

6. VOCÊ CHEGOU A CURSAR OUTRO CURSO SUPERIOR?

6.1. Não (estou cursando esta, como minha primeira faculdade)_____ ()

6.2. Iniciei e não concluí_____ ()

6.3. Terminei_____ ()

6.4. Venho cursando_____ ()

7. O CURSO QUE ESTÁS CURSANDO FOI SUA PRIMEIRA OPÇÃO DE ESCOLHA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL?

7.1. Sim_____ ()

7.2. Não_____ ()

8. VOCÊ CONHECE O PROJETO PEDAGÓGICO DE SEU CURSO

8.1. Sim_____ ()

8.2. Não_____ ()

9. QUAL O FATOR PRINCIPAL QUE O LEVOU A ESCOLHER O CURSO QUE ESTÁS FAZENDO (ESCOLHA UMA SÓ)?

9.1. Sempre gostei_____ ()

9.2. Aptidão pessoal para as disciplinas fundamentais do curso_____ ()

9.3. Conversa com colegas_____ ()

9.4. Informações obtidas pelos meios de comunicação_____ ()

9.5. Influência da Família_____ ()

9.6. Resultado de teste vocacional_____ ()

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES-
PROFESSORES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
FISIOTERAPIA – FEFF – UFAM/MANAUS-AM**

1. DADOS PESSOAIS:

- ANO DE INGRESSO: _____
- ANO DE FORMAÇÃO: _____

**2. SOBRE O ESTÁGIO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

- A) Fale-me sobre seu estágio supervisionado curricular em educação física promovido pela Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEFF, como ele ocorre?
- B) Qual sua concepção de estágio supervisionado?
- C) Você tem ou teve experiências profissionais em educação física no âmbito escolar, tais como os realizados no PIBID ou Residência Pedagógica?
- D) O que significa ter o desenvolvimento profissional na sua visão?
- E) O modelo de estágio supervisionado promovido pela FEFF possibilita o Desenvolvimento Profissional? se sim, de que maneira? se não, por quê?
- F) Fale-me sobre a relação teoria/prática vivenciado ao longo do curso de Educação Física?
- G) Você encontrou alguma dificuldade durante a realização do estágio supervisionado na rede pública de ensino? Se sim, você poderia destacar?
- H) Houve algum acompanhamento no seu campo de estágio (a escola) por parte do professor da disciplina?
- I) O que significa ser professor de Educação Física?
- J) Você tem algo a acrescentar?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa intitulada: **“O ESTÁGIO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO DO PERFIL FORMATIVO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - MANAUS/AM”**, que será desenvolvida pelo mestrando Bruno da Silva Lima Antunes Dias, discente do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone:(92) 98416-4139 e-mail: bruno.dias@seduc.net Sob orientação do professor Dr. **João Luiz da Costa Barros**, endereço institucional na Av. **Rodrigo Octávio Ramos, 6.200, Setor Sul Jordão, Coroado I. Mini** Campus da UFAM, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia. CEP: 69080-900 - telefone: (92)98155-0840 e-mail: jlbarros@ufam.edu.br.

A relevância desta pesquisa se dar por construir o conhecimento sobre a importância do Estágio Curricular no Desenvolvimento Profissional docente. Esta pesquisa se caracteriza por sua relevância social e científica do estudo, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação, visando apontar melhorias para a formação docente, afim de atender as questões relacionadas às dimensões sociais, culturais, éticas e estruturais presentes na sociedade. A partir dos dados desta pesquisa, novos estudos poderão ser fomentados, sob a égide de subsidiar as ações dos modelos formativos docentes no contexto Amazônico.

O objetivo geral do estudo é: compreender como o modelo de estágio supervisionado do curso de Educação Física, licenciatura, da Universidade Federal do Amazonas Manaus/AM tem contribuído no desenvolvimento profissional, visando atender as demandas atuais da sociedade. Com os seguintes objetivos específicos: 1) Refletir sobre os processos históricos e educacionais do Estágio Supervisionado e a formação de professores em Educação Física no Brasil; 2) Identificar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Educação Física da UFAM o perfil formativo, as competências, as habilidades, as concepções de estágio e seus objetivos e 3) Identificar as concepções dos estudantes-professores acerca da importância do Estágio Supervisionado para o Desenvolvimento Profissional no curso de Educação Física, licenciatura.

Informa-se que a presente pesquisa pode vir a ocorrer riscos, pois ressalta-se que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero, seja de ordem psicológica, físicas, material e imaterial, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário, ou quebra de sigilo por envolver entrevistas, gravações de áudio, registros junto aos pesquisados. Conforme a orientação da Resolução 466/12, IV.3.h, IV.4.c e V.7, do Conselho Nacional de Saúde o pesquisador se responsabilizará em encaminhar e acompanhar o participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos; o ressarcimento será feito para cobrir as despesas feitas por conta da pesquisa e dela decorrente, sendo também assegurado o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa. O benefício desta pesquisa para os estudantes-professores, em particular, permitirá a conscientização de que o Estágio Curricular é a instrumentalização da práxis docente, que favorece o Desenvolvimento Profissional e a ressignificação do que é ser e agir como professor nos tempos atuais, de forma a colaborar na minimização dos desafios da escola pública sentidos pelos estudantes-professores do curso, e que eles detenham competências que o tornem um profissional habilitado ao ensino da Educação Física, além de um perfil de profissional que contemple a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Como proposta metodológica será aplicado um questionário estruturado com perguntas fechadas contendo 9(nove) perguntas aos respondentes, com alternativas para que seja escolhida a que melhor representa sua situação ou ponto de vista. Além disso, será aplicado a entrevista com um roteiro semiestruturado, afim de coletar as concepções acerca do objeto de pesquisa. O roteiro da entrevista contém 10 perguntas e será aplicado a 10 estudantes-professores, sendo 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idade mínima de 20 anos de idade.

Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento, no entanto sua colaboração é muito importante por: a) pertencer a

instituição pioneira na formação profissional em Educação Física da Região Norte; b) ser um futuro profissional da Licenciatura em Educação Física. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. O (a) Sr. (a), não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, horário e data da pesquisa serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado. Vale ressaltar que devidamente autorizadas a aplicação do questionário e as entrevistas gravadas em áudio e transcritas pelo pesquisador, ocorrerá a devida devolutiva aos entrevistados.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardados em sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido terá 2(duas) vias, segundo (item IV.3.f, da RESOLUÇÃO CNS N°. 446 de 2012). Se depois de consentir sua participação o/a senhor (a) desistir de continuar participando, tem direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo ou qualquer prejuízo a sua pessoa. Para maiores esclarecimentos segue o endereço do Comitê de Ética: Rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus/Am, contato fone: 3305-1181, ramal 2004, e o e-mail: cep.ufam@gmail.com. Estou recebendo uma via deste documento, assinada, da qual mantereí sobre minha responsabilidade.

Consentimento pós-informação:

Eu _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas. Estou ciente dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, apresento minha concordância de livre e espontânea vontade em participar desta pesquisa como informante.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador



Assinatura da orientadora

Impressão Dactiloscópica



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO DO PERFIL FORMATIVO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - MANAUS/AM", sob a coordenação e a responsabilidade do Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros da Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, que será realizado pelo proponente Bruno da Silva Lima Antunes Dias, mestrando discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá o apoio desta Instituição Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - FEFF.

Manaus, 26 de junho de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia

Profº Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos
Diretor
SIAPF: 1693267

Professor Doutor João Otacilio Libardoni dos Santos

Diretor da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF)