

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

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

Josué José de Carvalho Filho, Paula Batista, Samuel de Souza Neto

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3874>

Submetido em: 2022-03-30

Postado em: 2022-04-01 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

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

JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3784-3242>

PAULA MARIA FAZENDEIRO BATISTA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2820-895X>

SAMUEL DE SOUZA NETO³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>

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

Palavras-chave: Profissionalização docente, Educação Física, Idades do ensino, Estágio Curricular Supervisionado, Amazônia.

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

ABSTRACT: This study focused on analyzing the organizations and formative conceptions of supervised curricular internship that prevail in the Amazon region, aiming to identify elements that characterize the ages of teaching in the professionalization process of the future physical education teacher (EF). The research presented itself as exploratory, descriptive, from a mixed approach, carried out in the undergraduate courses in EF of nine public universities in the Brazilian Amazon. The techniques used were documentary analysis and semi-structured questionnaire applied to 36 trainee advisory teachers. From the deductive-inductive thematic analysis, three main themes resulted i)

¹ Professor Adjunto do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho (RO), Brasil, E-mail: <carvalhofilho.josue@unir.br>

² Professora Auxiliar do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, FADEUP, Porto (PT), Portugal. E-mail: <paulabatista@fade.up.pt>

³ Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro (SP), Brasil. E-mail: <samuel.souza-neto@unesp.br>

organization of the internship; ii) conceptions and; iii) teaching ages. The results showed formative conceptions of ECS departing from nuances that allude to the three ages: vocation, craft and profession, in view of the coexistence of elements of diverse orientations in the same training program in the internship, with prevalence of one or another age, depending on the context, highlighting these singular indications, organizational aspects, formative conceptions of internship and the use of formative devices, which denotes, even if punctually, the development of professional training in the internship.

Keywords: Teacher professionalization, Physical Education, Teaching Ages, Supervised Curricular Internship, Amazon.

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

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

Palabras clave: Profesionalización docente, Educación Física, Edades de la enseñanza, Práctica Curricular Supervisada, Amazonía.

INTRODUÇÃO

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

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

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

Embora haja essa disposição para a integração no âmbito das orientações não se pode ignorar que as últimas revisões que ocorreram com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 registraram uma “[...] perda do caráter público das políticas educacionais [...] na perspectiva de moldar-se a lógica privatista e mercadológica”, marcadas por um “reduccionismo sem precedentes na história da educação nacional” (ANPED, 2019, p. 2-3) e na desconstrução de um projeto coletivo (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020). Todos estes indicativos corroboram para uma cartografia do ECS na Amazônia, assim como do estado da arte em que se encontram as diferentes idades do ensino (TARDIF, 2013b) no ECS, visando a sua assunção. Neste processo toma-se como referência a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2002 para a formação de professores e a Resolução CNE/CES nº 7/2004 para a educação física, pois nas orientações de tempo e espaço no ECS para a escola não houve alteração com relação ao período e às 400h.

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

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

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

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

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

Esse processo aparece vinculado, ora a um corpo de saberes de um ofício, explorando a sua dimensão cognitiva (SHULMAN, 1987; GAUTHIER, et al., 1998); refletido no exercício do profissionalismo e da aprendizagem da docência (HARGREAVES, 2000); justaposto à processos de socialização de grupos missionários, artesanais ou ocupacionais a serviço de uma causa, contrato de trabalho, trabalho especializado (TARDIF, 2013b); incorporado ao campo da prática de ensino em processos de ECS, considerando a aprendizagem da prática pela imitação de modelos, a instrumentalização técnica e aplicacionista de métodos, o “aprendizado da profissão” (CYRINO, 2016, p.45).

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

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

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

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

Assim, para estabelecer relações entre esses aspectos conceituais em torno do ECS na formação do professor de Educação Física (EF), parte-se do entendimento de que a aprendizagem do ofício de qualquer profissão se edifica pela aprendizagem da prática profissional, uma vez que historicamente, “o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29), e na formação de professores, em geral, tem sido sistematizado desde a criação das Escolas Normais (SILVESTRE, 2011) ou das Escolas de Ginástica e da caserna, no caso da educação física.

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

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

(2016); Pimenta e Lima (2012) e Zabalza (2014), destaca-se a concepção de ECS como a aprendizagem da prática pela imitação de modelos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gauthier et al. (1998) ao falarem dessa perspectiva de um ofício feito de saberes, no qual a prática profissional contribui para a construção de uma base de conhecimentos (SHULMAN, 1987), enfatizam um conjunto de saberes especializados e próprios da ação pedagógica, compreendidos como uma “espécie de reservatório”, mobilizados e utilizados em “situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 1998, p. 28), como no caso dos ECS, momento em que os estudantes/estagiários em formação precisam aprender a lidar com os problemas e as instabilidades das dinâmicas ocorridas na prática do/no ofício docente.

Cyrino (2016, p. 45) denomina esta idade como “aprendizado da profissão, veiculada, sobretudo nas pesquisas e nos dispositivos legais sobre formação de professores” (BRASIL, 1996, 2002a, 2015, 2019). Dessa forma, diferentemente das duas primeiras, ergue-se pela assunção de um modelo sedimentado em uma formação de alto nível profissional e acadêmico (VASQUES, 2019), edificada na fronteira entre a formação e a profissão (NÓVOA, 2019).

Esta concepção de ECS agrega em seu bojo outros modelos formativos de estágio, quais sejam: i) a relação teoria-prática (CARVALHO FILHO; BRASILEIRO, 2020); ii) espaço de pesquisa e de pesquisa-ação (PIMENTA; LIMA, 2012); iii) iniciação à docência (RIBEIRO; VEDOVATTO, 2019); iv) análise e reflexão da prática (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017); momento de contrução e reconstrução da identidade docente (AMARAL-DA-COSTA; BATISTA; GRAÇA, 2020).

No Brasil, esta perspectiva vem sendo fortalecida nas políticas docentes com o aumento da carga horária dos ECS; anúncio da necessidade de incluir nesse processo projetos de colaboração entre universidade e escola; anúncio da necessidade dos professores experientes participarem desse processo; acompanhamento do estágio pela universidade e escola; contrato de estágio; e, mais recentemente, o uso de dispositivos para a análise da prática (BRASIL, 1996; 2002; 2004; 2008; 2015; 2019).

METODOLOGIA

Considerando os objetivos pretendidos, optou-se pela pesquisa⁴ exploratória, descritiva por permitir obter uma visão ampla sobre a temática, ao se considerar que esta ainda não foi explorada suficientemente no contexto estudado (GIL, 2019). A abordagem utilizada foi a mista (SMALL, 2011), a qual possibilita combinar num mesmo estudo procedimentos e técnicas qualitativas e quantitativas, cujas vantagens analíticas promovem maior interação e aprofundamento acerca dos resultados pela triangulação de fontes e dados (CRESWELL; PLANO-CLARK, 2011).

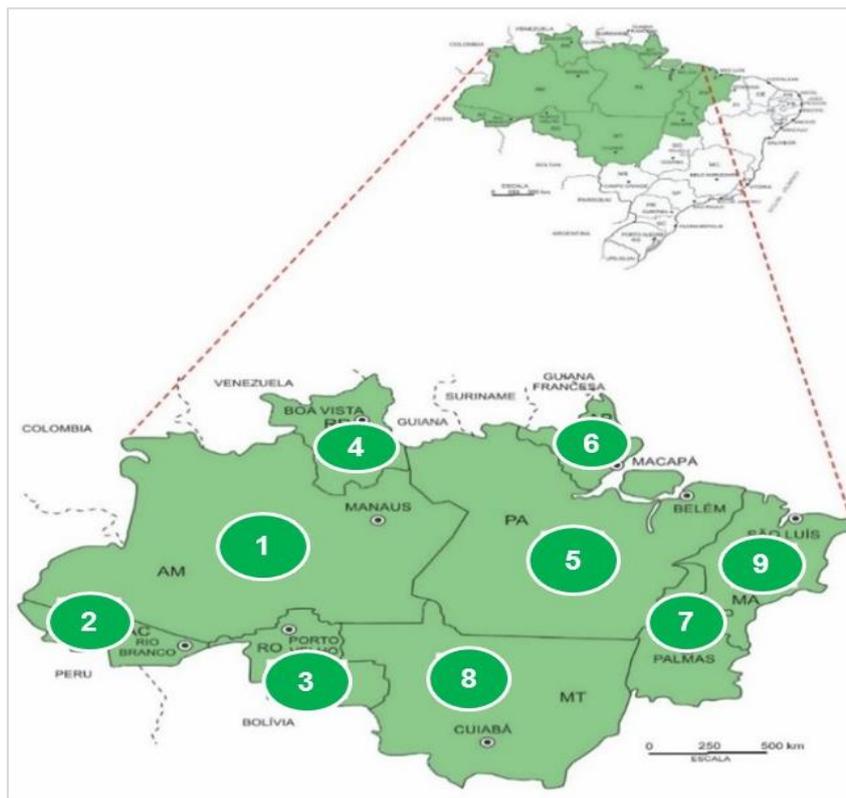
Contexto do estudo: A Educação Física na Amazônia

De um universo de 15 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), o estudo teve como campo de pesquisa nove cursos de licenciatura em EF de nove Universidades da Amazônia/Brasil, doravante codificadas como: U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8 e U9. Geograficamente as instituições localizam-se nos Estados do Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Pará, Tocantins, Amapá, Mato Grosso e Maranhão.

O critério de seleção dessas instituições se deu por serem universidades públicas, por serem cursos de licenciatura em EF na modalidade presencial, oferecerem vagas todos os anos e formarem professores de EF que atuam dentro do contexto escolar na Região. Com base nesse recorte, buscou-se estruturar uma cartografia sobre o ECS na formação de professores de EF

Entre as nove instituições identificadas na figura 1, observou-se que estão estruturadas por seriação semestral, por período e componentes curriculares diversos. Além disso, oferecem anualmente entre 40 a 50 vagas com habilitação em licenciatura em EF. Em sua maioria, localizam-se nas capitais de seus Estados, com exceção da U6, que está sediada no interior de seu Estado e funciona no turno noturno. Outra peculiaridade refere-se a U1, que oferece vagas nos turnos diurno e noturno.

⁴ A pesquisa foi submetida na Plataforma Brasil, direcionada ao CEP, sob o nº CAAE: 08094919.7.00005465 e aprovada pelo parecer nº 3.255.897, em 10 de abril de 2019.

Figura 1 - Mapa referente ao contexto da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre as nove instituições identificadas na figura 1, observou-se que estão estruturadas por seriação semestral, por período e componentes curriculares diversos. Além disso, oferecem anualmente entre 40 a 50 vagas com habilitação em licenciatura em EF. Em sua maioria, localizam-se nas capitais de seus Estados, com exceção da U6, que está sediada no interior de seu Estado e funciona no turno noturno. Outra peculiaridade refere-se a U1, que oferece vagas nos turnos diurno e noturno.

Participantes

De um total de 52 convidados, a amostra do estudo constituiu-se por 36 professores orientadores de estágio que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, representando 69 % do total de docentes das nove instituições investigadas, sendo: 5 da U1, 7 da U2, 5 da U3, 2 da U4, 3 da U5, 4 da U6, 3 da U7; 5 da U8, e 2 da U9. Dos participantes, 16 são do sexo masculino e 20 do feminino. Em relação ao tempo de docência dos pesquisados no ECS, verificou-se 11% atuam a menos de um ano; 14% 1 a 2 anos, 14% de 3 a 5 anos, 19% de 6 a 9 anos, 28% há mais de 10 anos, e 14% não informaram. A maioria (53%) já orientou em todos os estágios, 20% somente na Educação Infantil, 8% no Ensino Fundamental – anos iniciais, 11% no Ensino Fundamental – anos finais, 2, 8% no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O critério de seleção dos participantes foi que estivessem atuando como professores orientadores de estágios em suas universidades.

Para resguardar a confidencialidade das informações e o anonimato, os participantes foram codificados pela sigla (PO), seguidos do numeral cardinal correspondente e do código da instituição, por exemplo PO3, U1; ... PO2, U9. Entre os 36 participantes, seis também atuavam como coordenadores de estágios (CE) e foram codificados pelas siglas CE/PO1, U1, ... CE/PO1, U8.

Técnicas e procedimentos de recolha de dados

Em decorrência da viabilidade técnica e material, optou-se pelas técnicas documental e questionário semiestruturado (HILL; HILL, 2009). O estudo documental caracteriza-se como fonte primária, constituída por dados não codificados como registros escritos, documentos físicos ou eletrônicos (GIL, 2019). Já o questionário semiestruturado possibilita a obtenção de informações em menor tempo, a custos reduzidos; maior abrangência geográfica e um quantitativo considerável de participantes, haja vista a possibilidade de envio do instrumento por e-mail, fax ou correio (MATTOS; JÚNIOR; BLECHER, 2008).

Inicialmente, no mês de abril de 2019, foi enviado um ofício aos e-mails institucionais dos diretores das faculdades, chefes de departamentos e coordenadores de curso das nove instituições participantes, solicitando anuência e autorização para a realização da pesquisa, bem como o contato de e-mails e telefones dos docentes que atuavam como orientadores de estágio. Após as autorizações, iniciou-se a recolha dos documentos - Projetos Pedagógicos de Cursos e dos Regulamentos de Estágios das nove instituições pesquisadas, os quais foram codificados pelas siglas (PPC), combinados com a letra U e o ano do documento: PPC, U1, 2006. O acesso aos PPC se deu pela busca online nas páginas web dos cursos e/ou foram disponibilizados via e-mail pelos coordenadores e chefes de departamentos dos cursos estudados, juntamente com a lista de contato (e-mails e telefones) dos coordenadores e professores orientadores de estágio.

O questionário semiestruturado foi elaborado pela ferramenta online - google forms e sua validação fora realizada em duas etapas. Na primeira, realizou-se uma consulta a três professores doutores que atestaram a adequação do conteúdo em relação aos objetivos e ao quadro conceitual do estudo. Na etapa seguinte, realizou-se a validação com aplicação do questionário piloto a quatro PO de estágio, semelhantes aos participantes desta pesquisa. Buscou-se nesta etapa confirmar se as questões estavam compreensíveis, se respondiam aos objetivos ou se precisariam de adequações. O instrumento final foi composto por 14 questões, sendo 4 fechadas, 6 fechadas com justificativas e 4 abertas, distribuídas em três eixos: i) caracterização dos participantes; ii) estruturação e organização do ECS; iii) concepções de formação docente e de ECS. Em seu conjunto, os eixos contribuíram para a identificação de elementos caracterizadores das idades do ensino no processo de profissionalização do professor de EF na Amazônia. O questionário fora disponibilizado por meio dos e-mails institucionais dos CE e PO que atuavam no estágio no momento do estudo empírico, tendo sido respondido até maio de 2019.

Procedimentos de análise

Os dados documentais e os questionários semiestruturados, após recolhidos foram organizados, separados e exportados para o software de análise qualitativa (SCR NVivo - versão release 1.5.1, 2020), utilizou-se como estratégia de análise a triangulação interativa dos dados (AZEVEDO et al., 2013). Foi efetuada uma análise temática à luz de procedimentos dedutivos e indutivos (QUEIRÓS; GRAÇA, 2013), tendo por base temáticas/categorias analíticas sensibilizantes edificadas pelo quadro teórico-conceitual ancorado nos estudos de Pimenta e Lima (2012); Cyrino (2016); Tardif (2013b); Gauthier et al. (1998).

Na primeira fase de análise, procedeu-se a uma codificação aberta, linha por linha, para identificar as ideias mais importantes. Em seguida procedeu-se a uma revisão, refinamento e reorganização focada e seletiva, em articulação com a redação de memorandos analíticos para refletir e fundamentar as decisões tomadas e as possibilidades explicativas, estabelecendo um diálogo permanente e interativo entre teoria, quadro analítico e dados (PATTON, 2002). Esse processo de comparação constante e de interação de três fluxos concorrentes de condensação de dados, representação de dados, extração e confirmação de conclusões foi mantido até a sua saturação (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014). Desta análise resultaram os seguintes temas, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Temas do Estudo

Temas	Subtemas Emergentes
1. Organização do ECS	-----
2. Concepções de ECS	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço de vivência • Aplicação de conhecimentos • Articulação entre teoria e prática • Pesquisa, intervenção e regência • Inserção/transição profissional • Espaço de reflexão e construção da identidade
3. Idades do Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Vocaçao • Ofício • Profissão

Fonte: Elaborado pelo autor.

RESULTADOS

Nesta subseção aportam as formas de organização dos ECS na realidade pesquisada, tendo por base uma análise descritiva dos documentos oficiais (PPC) dos cursos das nove instituições investigadas em relação à distribuição das disciplinas por semestre nos seguimentos da Educação Básica; aos campos de estágio e sua interface com o perfil profissional do egresso; as fases/atividades desenvolvidas em campo; às configurações dos núcleos de estágios – NE, relativamente aos professores orientadores (PO) que atuam nos estágios; e por último, sobre os dispositivos/instrumentais utilizados (Quadro 2).

Cabe salientar que, durante o processo de realização da pesquisa de campo (primeiro semestre de 2019), algumas instituições estavam em processo de reestruturação dos PPC para adequá-los às mudanças estabelecidas nos normativos legais sobre a formação de professores (BRASIL, 2015; 2019), e em particular às diretrizes curriculares nacionais (DCN) para a formação de professores de Educação Física (BRASIL, 2018). Os objetivos traçados, optou-se pela pesquisa exploratória, descritiva por permitir obter uma visão ampla sobre a temática, ao se considerar que esta ainda não foi explorada suficientemente no contexto estudado (GIL, 2019). A abordagem utilizada foi a mista, também conhecida como integrativa ou multimétodos (SMALL, 2011), a qual possibilita combinar num mesmo estudo procedimentos e técnicas qualitativas e quantitativas, cujas vantagens analíticas promovem maior interação e aprofundamento acerca dos resultados pela triangulação de fontes e dados (CRESWELL; PLANO-CLARK, 2011).

Quadro 2 - Organização dos Estágio Supervisionado em EF na Amazônia

U	PPC	CH	ODP	CPES	Fases	NE	Dispositivos
1	2006	420	<i>Último semestre</i>	EI, EF-1, EF-2, EM/EJA	Obs., Part. e Reg.	1 CE, 7 PO	RE, e Fichas Reg.
2	2005	400	ECS: I, II, III e IV	EI, EF-1, EF-2, EM/EJA	Obs., Part., e Reg.	1 CE, 6 PO	RE, e fichas Reg.
3	2015	400	ECS: I, II, III e IV	EI, EF-1, EF-2, EM/EJA	Obs., Part., e Execução.	1 CE, 2 PO 7 PSU	RE, Fichas de Acomp. e Seminário
4	2017	405	ECS: I, II, III e IV (5° ao 8°)	EI, EF1, EF2, EM/EJA	Obs., Co-part. e Reg.	4 PO	Artigo (Relato Experiência)
5	2011	408	ECS: I, II, III e IV (5° ao 8°)	I e II: EF; EM III e IV: <i>espaços não escolares</i>	Obs., Part., e Reg.	4 PO	RE
6	2010	405	ECS -I, II e III (6°, 7° e 8°)	I- Obs. EB; II- EI e EF1; III- EF2 e EM	Diagn., Proj., Interv., e Sist.	1 CE 3 PO	RE, Fichas; Artigo científico
7	2014	420	ECS: I, II, III e IV (5° ao 8°)	EI, EF1, EF2, EM/EJA	Obs., Part., e Reg.	4 PO	RE, Fichas, MD, WF Fórum
8	2011	400	ECS: I, II, III e IV (5° ao 8°)	EI, EF1, EF2, EM/EJA	Obs., Part., e Reg.	1 CE 7 PO	RE, Roteiro Crítico-Reflexivo, Seminário
9	2015	405	ECS: I, II e III (5°, 6° e 7°)	EI, EF1, EF2, EM/EJA	Orient., Obs., Reg e Gestão.	1 CE 3 PO	RE Fichas Reg.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Legenda: ECS – Estágio Curricular Supervisionado; U – Universidades; PPC – Projeto Pedagógico de Curso; ODP – Organização das disciplinas por período; CPES – Campo de Estágio Supervisionado; NE: Núcleo de Estágio; CE – Coordenador de Estágio; PO – Professor Orientador de Estágio; PSU – Professor Supervisor da Universidade; EB – Educação Básica. EI – Educação Infantil; EF1 – Ensino Fundamental 1; EF2 – Ensino Fundamental 2, EM – Ensino Médio; EJA – Educação de Jovens e Adultos; RE – Relatório de Estágio; MD – Memorial Descritivo; WF – Web-fólio.

Distribuição das Disciplinas

Os ECS dos nove cursos estudados possuem de 400 a 420 horas, distribuídas a partir da segunda metade do curso. As instituições (U2, U3, U4, U5, U7 e U8) organizaram seus estágios em quatro disciplinas: ECS-I na Educação Infantil; ECS-II no Ensino Fundamental 1; ECS-III no Ensino Fundamental II e ECS - IV no Ensino Médio/EJA. Já a U6 e U9 em ECS três disciplinas (I, II e III), distribuídas nas etapas. Observou-se também uma característica organizacional peculiar na U1, uma vez que as 420h de ECS ocorrem totalmente no último semestre, após a integralização de todos os créditos/disciplinas do currículo. Há imersão de 21 dias letivos e 105h em cada etapa da EB (EI, EF1, EF2 e EM), realizados somente em escolas públicas (CE-PO1, U1).

Campos de estágio e o perfil do egresso

Em relação aos campos de estágios, as instituições U1, U2, U4, U6, U7, U8 e U9 estão alinhadas com o perfil profissional do egresso de licenciatura em Educação Física, que habilita, após formação, professores do “componente curricular Educação Física” (PPC, U2, 2005, p. 8), para atuar com “crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos” (PPC, U4, 2017, p. 7), em “estabelecimento de ensino público” (PPC, U1, 2006, p. 7), ou privado, tendo como campo/área de trabalho os “diferentes níveis e modalidades de ensino” (PPC, U7, 2014, p. 32), o que requer uma formação profissional delineada por “suportes teóricos e práticos” (PPC/U8, 2011, p. 17), alicerçados nos “princípios éticos da profissão” (PPC/U9, 2015, p. 33).

Por outro lado, apesar de 100% dos cursos pesquisados se caracterizarem como licenciatura em EF, observou-se nas U3 e U5, que os campos de estágios se configuram numa perspectiva de atuação plena, sugerindo que os acadêmicos, licenciados em EF podem estagiar tanto em espaços escolares como não escolares. A U5 foi além e instituiu os campos de estágio, atribuindo aos ECS I e II (Ensino Fundamental e Ensino Médio); ECS III e IV prevê a prática em “clubes, academias, escolinhas de iniciação esportiva e condomínios; Políticas Públicas, Movimentos Sociais, Instituições Beneficentes, Associações [...], Esporte e do Lazer” (PPC/U5, 2011, p. 76-79). No caso da U3, o estágio está organizado apenas nos segmentos da EB, entretanto, no §5º, art 5º (RE/PPC, U3, p. 165-166), explicita que o “aluno poderá optar em apenas uma etapa do Estágio Supervisionado pelo campo de intervenção não escolar” que poderão ser realizados em “Hospitais, Clínicas, Academias, etc.”. Contudo, no PPC (U3, 2015) não há menção na matriz curricular de disciplinas, ementas que façam referência a estes espaços.

Fases/atvidades em campo

Em relação às atividades desenvolvidas, no PPC das instituições (U1, U2, U3, U5, U7, U8 e U9), além das aulas e orientação na universidade, as atividades em campo são divididas em três fases: i) observação; ii) participação/coparticipação e iii) regência/execução. Na U9, além das fases de observação e regência, há previsão de uma fase de estágio na gestão escolar. Já a U6 adota nomenclaturas singulares: i) diagnóstica – observação e contextualização dos espaços de atuação

profissional; ii) projetual – elaboração de plano de ação investigativo e interventivo; iii) interventiva – execução do plano de ação no campo de estágio; e iv) sistematizadora – elaboração do relatório do estágio (PPC, U6, 2010).

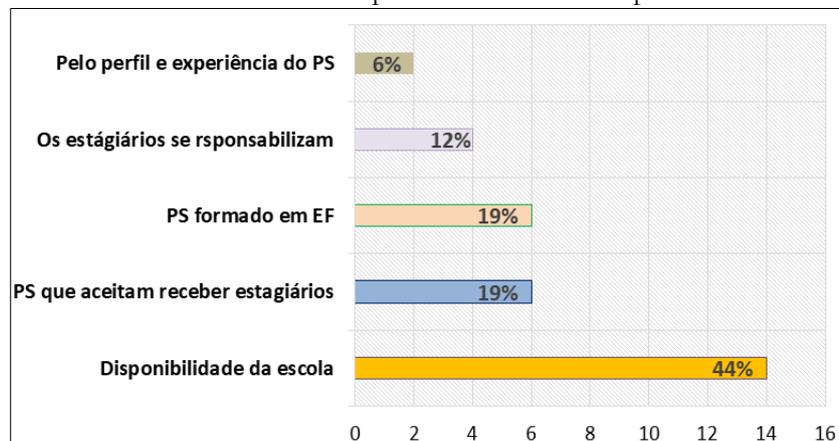
Núcleo de estágio

Relativamente aos núcleos de estágio, os dados evidenciam a presença do CE em seis instituições (U1, U2, U3, U6, U8 e U9). Constatou-se também que a U4, U5, U6, U7 e U9 possuem de dois a quatro PO que ministram as disciplinas de estágio. Um dado que merece destaque, refere-se ao quantitativo de seis a nove PO, que orientam pequenos grupos de estagiários (duplas/trios), verificados nas U1, U2, U3 e U8. Destas, apenas as U3 e U8 possuem um núcleo de estágio composto PO fixos que atuam semestralmente, a exemplo, o PPC da U3 estabelece que os estagiários sejam orientados/supervisionados por professores do departamento, sendo “(um professor para cada grupo) que farão planejamento coletivo e deverão cuidar para que todas as atividades de estágio sejam realizadas por todos os alunos devidamente supervisionadas” (PPC, U3, 2015, p. 124-125). Nesta instituição verificam-se 7 professores supervisores da universidade - PSU.

Por outro lado, embora haja um quantitativo de 6 a 9 PO, os pesquisados das instituições (U1, U2 e U6), assinalaram que “não há professores orientadores fixos no estágio supervisionado. Ocorre rodízio entre os docentes do curso para assumirem anualmente a(s) disciplina(s)” (PO4, U1; CE/PO1, U2; PO3, U6).

Outro ponto importante sobre a organização/sistematização do ECS, ilustrado no Gráfico 1, faz referência ao modo pelo qual os PO selecionam as escolas-campo e os PS.

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



Fonte: Questionário (2019).

Observa-se nas respostas de 44% dos PO que não há critério de escolha da escola-campo e selecionam a escola de acordo com a disponibilidade e aceite; 19% escolhem escolas onde há professores formados em EF, 19% mediante aceite do PS; 12% responderam que essa responsabilidade cabe ao estagiário; e por último, 6% escolhem as escolas pelo perfil, responsabilidade e experiência do PS.

Dispositivos formativos

Os PPC das instituições (U1, U2, U6 e U9), apontam como dispositivo formativo e avaliativo a elaboração de um RE. Verifica-se que outras instituições dão opção aos estagiários em

transformar o RE em TCC em formato de artigo científico (relato de experiência) (U1, 2006; U4, 2017; U7, 2017). Além destes, ocorre apresentação do relatório em seminário final (PO2, U3); atividades E@D como web-fólio e fórum na plataforma moodle e memorial descritivo (PPC, U7, 2014); e por último a utilização de roteiro crítico-reflexivo de observação das aulas do PS e das regências dos colegas/estagiários, seguidos de rodas de conversas para fomentar a reflexão coletiva; e também um evento interno, onde se realizam um seminário de socialização com a participação dos professores supervisores das escolas (CE-PO1, PO2, PO3, PO4, U8).

CONCEPÇÕES DE ECS

Nessa subseção apresentam-se as concepções de ECS a partir dos subtemas que emergiram do estudo. Como forma de apresentação e análise de dados, optou-se pela triangulação entre as análises dos documentos (PPC) de cada instituição com os dados dos questionários respondidos pelos PO, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 - Concepções de ECS em EF na Amazônia

SUBTEMAS EMERGENTES	U	PO-GERAL	
1. Espaço de vivência	2, 3	(f) 8	22,3%
2. Aplicabilidade de conhecimentos	3, 6	(f) 6	16,6%
3. Pesquisa, intervenção e regência	1, 4, 7	(f) 3	8,3%
4. Articulação entre teoria e prática	5, 7, 8, 9	(f) 7	19,5%
5. Inserção e transição profissional	3, 4, 8	(f) 5	13,8%
6. Espaço reflexão e construção da identidade	7, 8	(f) 7	19,5%
Total →		36	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos questionários (2019).

Espaço de vivência

Da análise dos documentos oficiais das instituições U2 e U3, o ECS é concebido como espaço para “vivenciar uma experiência prática” de ensino que oportunize “aprender a atuar fazendo aquilo que é peculiar ao campo profissional, aprendendo ainda, de forma procedimental” (PPC, U3, 2015, p. 169), sob a supervisão de um “professor experiente ...], a função de professor de educação física na Educação Básica” (PPC, U2, 2005, p. 16). Embora essa concepção tenha sido encontrada nas respostas de 22,3% do total de PO (quadro 2), ao analisar especificamente a percepção dos docentes com os PPC da U2 e U3, verificou-se que entre os sete pesquisados da U2, três compartilham a concepção que emerge do documento norteador. Já na U3, entre os cinco participantes, dois concebem o ECS igualmente ao PPC, conforme os excertos a seguir:

“Vivenciarem a realidade da prática junto com professores experientes” (PO7, U2).

“Entrar em contato com a vivência prática na escola “ (PO2, U2).

“Oportunizar ao aluno uma vivência inicial com a área de trabalho, seja no clube ou na escola” (PO5, U2).

“Vivenciar a aprendizagem da prática em sala de aula” (PO2, U3).

“Vivenciar a prática da Educação Física nas escolas para que aprendam e conheçam melhor sua área de atuação” (PO3, U3).

Aplicabilidade de conhecimentos

A segunda categoria se constituiu pelo estabelecido nos PPC das U3 e U6, que entendem o ECS como espaço de “aplicabilidade de conhecimentos teóricos” (PPC, U3, 2015, p. 169), para oportunizar aos estagiários o entendimento do “processo de formação no curso de licenciatura em Educação Física” (PPC, U6, 2010, p. 127). Essa compreensão também se evidencia nas respostas de 16,6% dos participantes. Relativamente aos docentes das U3 e U6, observou-se que apenas um, entre cinco da U3, que compreende o estágio como momento de “por em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade” (PO3), o que não se notabiliza nas respostas dos docentes da U6.

Pesquisa, intervenção e regência

A terceira categoria, sobressaiu dos PPC das instituições U1, U4 e U7, que compreendem o ECS como lugar de iniciação à “pesquisa, intervenção e regência e classe” (PPC, U1, 2006, p. 52), cuja a “perspectiva teórico-metodológica” permeia-se pela “pesquisa-ação (...), da prática, que tem o ensino como centro” (PPC, U7, 2014, p. 85), cuja a culminância se dará por meio da “elaboração de artigo científico em formato de relato das experiências decorrentes das intervenções durante os estágios [...]” (PPC, U4, 2017, p. 28). Nessa direção, do total de participantes, apenas 8,3% responderam que o ECS é um “momento fundamental para oportunizar experiência de ensino aos estagiários” (PO3, U1), que articula o tripé “estudo, atuação e a pesquisa” (PO3, U7), como “elementos essenciais para aprendizagem do trabalho docente” (PO2, U7). Já os participantes da U4 não assinalaram a mesma concepção do documento oficial.

Articulação entre teoria e prática

Essa categoria constituiu-se pelos documentos legais das instituições U5, U7, U8 e U9 e pelas respostas de 19,5% do total de PO, e se configura como espaço de “articulação entre teoria e prática” (PPC, U5, 2011, p. 42), objetivando propiciar aos estagiários, o encontro com as situações práticas (PPC, U7, 2010), nos contextos profissionais (PPC, U8, 2011), para que seja possível estabelecer essa articulação no processo de ensino-aprendizagem durante a formação do professor de EF (PPC, U9, 2015). Em relação aos docentes vinculados as instituições (U5, U7, U8 e U9), observou-se que entre os quatro participantes da U7, apenas o PO-1, compreende o ECS nessa concepção como momento oportuno para a articulação teoria-prática na “busca de uma síntese que faça sentido e significado ao licenciando, permitindo, inclusive, mitigar os efeitos do choque de realidade”. Os docentes da U9 entendem que essa aproximação no ECS pode auxiliar na melhoria e desempenho profissional dos futuros docentes (CE-PO1, PO-2, U9). Já os participantes da U5 e U8 não divergem desta perspectiva formativa, porém a trazem como elemento estruturante da sexta concepção.

Inserção e transição profissional

Outra categoria encontrada nos PPC da U3, U4 e U8, concebe o ECS como um processo de inserção e “transição profissional, que procura ligar duas lógicas - educação e trabalho” (PPC, U8, 2011, p. 31), por oportunizar ao estagiário em formação, o desenvolvimento de “competências que já detém sob supervisão de um profissional da área” (PPC, U4, 2017, p. 28). Por essa compreensão, o

estágio pode ser tornar um “canal retro-alimentador entre a instituição e a comunidade [...], que irá possibilitar o primeiro contato com sua futura profissão” (PPC, U3, 2015, p. 169). Embora se verifique essa concepção em 13,8% dos PO, ao relacionar o estabelecido nos PPC (U3, U4, e U8) com as respostas de seus professores, verificou-se a compreensão de que o ECS tem como objetivo “promover a inserção profissional” (CE/PO1, U8), e propiciar ao estagiário a real aproximação com o contexto do trabalho na escola (CE-PO1, U3). Já os participantes da U4 divergem do que está explicitado no PPC.

Espaço de reflexão e construção da identidade

A última categoria depreende-se das instituições U7 e U8, que entendem o ECS como espaço de “análise e reflexão de situações do cotidiano da profissão, criando condições para estabelecer conexões entre as teorias estudadas no curso e as ações práticas da Educação Física no contexto escolar” (PPC, U8, 2011, p. 31), tendo como elemento norteador da formação profissional, o processo de análise e reflexão, uma vez que pode oportunizar aos atores envolvidos redimensionarem a sua “prática, enriquecendo-a com conhecimentos teóricos num movimento dialético (...), que tensiona entre o que é e o que deveria ser, entre realidade e utopia” (PPC, U7, 2014, p. 85). Essa concepção foi encontrada também por 19,5% dos participantes, todavia, nas respostas dos PO destas instituições, observou-se que os docentes da U7 não concebem o ECS na mesma perspectiva encontrada do PPC. Em relação aos PO da U8, verificou-se em suas respostas que “o estágio propicia a aprendizagem da prática por meio da análise do cotidiano profissional” (PO4, U8), por oportunizar o “tensionamento entre a teoria e a prática diante de situações reais de alunos-professores e aprendizagens” (PO2, U8), para que seja possível “a real aproximação entre escola e universidade com vistas a assumir as funções que cabem à formação inicial e continuada de professores” (PO3, U8), percebendo ainda, que o estágio é também “tempo/espço fundamental” para o processo de construção da “identidade docente” (PO5, U8).

Estes dados evidenciam que os PO da U8 concebem o processo de análise e reflexão sobre o espaço de atuação profissional enquanto concepção formativa de ECS abarcando a ideia de articulação teoria-prática e também de inserção no cotidiano escolar. O alinhamento com o instituído no PPC (U8, 2011), pressupõe que nesta realidade há sinais de desenvolvimento de um trabalho coletivo entre os docentes formadores, utilizando-se inclusive de dispositivos reflexivos no processo de acompanhamento no ECS.

AS IDADES DO ENSINO

Considerando as características apontadas pelos PO das nove IPES investigadas como importantes para se tornar professor e atuar na Educação Física Escolar, buscou-se identificar as idades do ensino presentes nas concepções formativas de ECS, enquanto lugar de aprendizagem prática do ofício docente (GAUTHIER et al., 1998). Para tanto, constavam no instrumento de pesquisa uma lista de itens selecionáveis que referenciavam traços ligados às três idades do ensino - vocação, ofício e profissão (TARDIF, 2013b), havia também, um espaço aberto para que os participantes acrescentassem outras características, que no ponto de vista deles, fossem importantes destacar.

Em relação à idade da vocação ou artesanal, nas respostas, foram recorrentes as características: “é preciso gostar de crianças”; “ter controle sobre os alunos”; “primar pela disciplina”; “aprender a ensinar pela observação e prática de professores experientes”; “a atuação no magistério pode ser um dom”; “basta ter talento”; basta ter bom senso”; “aprender a ensinar pela tentativa-erro”, etc. (QUESTIONÁRIO, 2019).

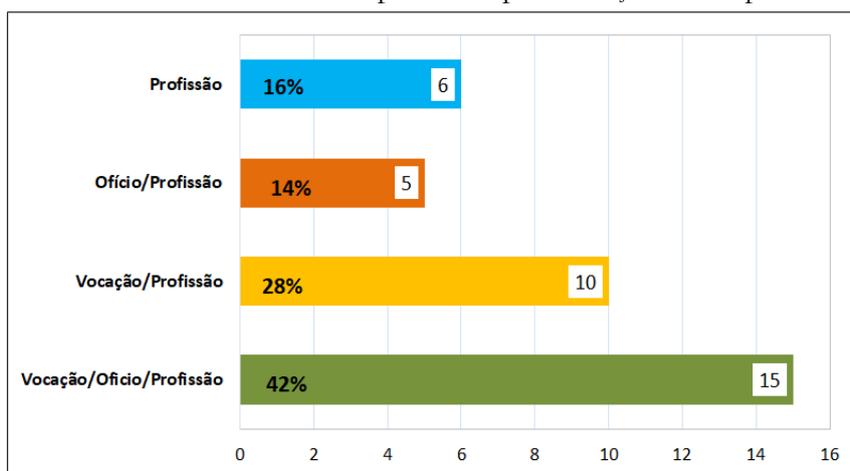
Na idade do ofício as características assinaladas foram: “ir da teoria para a prática”; “na arte de ensinar é importante buscar e aplicar os conhecimentos de aulas disponíveis, mesmo que sejam de outras realidades”; “basta saber aplicar as técnicas e métodos de ensino”; “basta ter conhecimentos teóricos e aplicá-los”, “basta conhecer a matéria - o conteúdo”; “basta de ter cultura” (QUESTIONÁRIO, 2019).

Já na idade da profissão, observou-se que 100% dos investigados, selecionaram e atribuíram características dessa idade, mesmo tendo marcado outras características combinadas e peculiares da idade da vocação e do ofício. Dentre as características elencadas, observam-se:

“conhecer as leis que regulam a profissão”; “filiar-se ao sindicato, associação de classe, conselho profissional, etc.”; “refletir sobre suas práticas”; “buscar formação continuada”; “é preciso ter conhecimento das ciências da educação, conhecimento da matéria, conhecimentos pedagógicos, conhecimentos dos alunos, conhecimentos do contexto, e conhecimento pedagógico do conteúdo”; “conhecimentos da ação, conhecimentos na ação e conhecimentos sobre ação”; “utilizar as novas tecnologias”; “ensinar utilizando das interações”etc. (QUESTIONÁRIO, 2019).

Para ilustrar e sistematizar a incidência de respostas dos 36 participantes do estudo, apresenta-se o gráfico 2.

Gráfico 2 - Características importantes para atuação como professor



Fonte: Questionário (2019).

Entre os 42% dos participantes que assinalaram características das três idades (vocação, ofício e profissão), dois estão vinculados à U1, três na U2, três na U3, um na U4, dois na U6, três na U7, e um na U9. Além disso, 14% escolheram características relacionadas a idade do ofício e idade da profissão, sendo quatro da U8 e um da U7. Outros 28% selecionaram características tanto da idade da vocação como da profissão, entre os dez respondentes, verificou-se: quatro da U2, dois da U1, dois da U5, um da U3, e um da U6. E por último, 16% marcaram os itens relacionados somente à idade da profissão, pelo que se verificou pelo menos um docente vinculado às diferentes instituições (U1, U3, U4, U5, U8 e U9).

Desses dados, destaca-se o fato de não haver incidência de respostas apenas ligadas à idade da vocação/artesanal e/ou à idade do ofício, quando estas aparecem estão alocadas juntamente com as características da idade da profissão. Entretanto, denotam que as concepções formativas de docência no ECS trazem subjacente elementos de orientações e práticas diversas em um mesmo

programa de formação (FEIMAN-NEMSER, 1990), uma vez que apresentam postulados característicos das três idades do ensino, o que suscita o engendramento da discussão a seguir.

DISCUSSÃO: ANÁLISE E REFLEXÃO ACERCA DOS ELEMENTOS CARACTERIZADORES DAS IDADES DO ENSINO NO ECS

Na análise triangulada dos dados, tanto do ponto de vista organizacional como das concepções formativas de ECS, ao se considerar o instituído nos PPC e o instituinte nas respostas dos PO das instituições investigadas, embora haja a constatação de contradições, foi possível identificar alguns elementos constitutivos das idades do ensino no ECS nos cursos de licenciatura em EF da Amazônia. Para tanto, apresentam-se a seguir algumas reflexões acerca desses resultados discutidos por autores que estudam o ECS (CYRINO, 2016; PIMENTA, LIMA, 2012; ZABALZA, 2014), tendo como base teórico-conceitual o processo de profissionalização do ensino no que se refere a aprendizagem da prática do ofício docente (TARDIF, 2013b, NÓVOA, 2019; GAUTHIER et al., 1998).

A discussão estruturou-se em três pontos, e com base neles, projetou-se uma “lente de aumento” sobre estágio. O primeiro ponto sobressai da ideia de compreender o ECS na perspectiva da idade da vocação e sua relação com um ofício sem saberes - a prática como imitação de modelos, artesanal ou espaço de vivências; o segundo, na perspectiva da idade do ofício e sua relação com os saberes sem ofício - a aprendizagem da prática se dá pela instrumentalização técnica e aplicacionista; e o terceiro, na perspectiva da idade da profissão e sua relação com um ofício feito de saberes - a prática como aprendizado da profissão.

O ECS na perspectiva da idade da vocação e sua relação com um ofício sem saberes: a prática como imitação de modelos artesanal e/ou espaço de vivências

Inicialmente, os dados evidenciaram a compreensão do ECS como espaço de vivência (U2 e U3). Essa perspectiva de estágio remete a aprendizagem restrita ao fazer prático caracterizada pela imitação de modelos (CYRINO, 2016), vivenciada na “realidade da prática junto com professores experientes” (PO7, U2). Nesse modelo formativo, o futuro professor aprende os conhecimentos consagrados tradicionalmente (SAVIANI, 2009), permeados pela aprendizagem de condutas e qualidades importantes para o desempenho da prática, e por analogia, apresenta similaridades ao que ocorria entre os mestres artesãos e seus aprendizes no ensino artesanal (VICENTINI, LUGLI, 2009; RYAN, TOOHEY, HUGHES, 1996 apud ZABALZA, 2014), no qual os futuros professores “na essência, aprendiam fazendo” (RUGIU, 1998, p. 19).

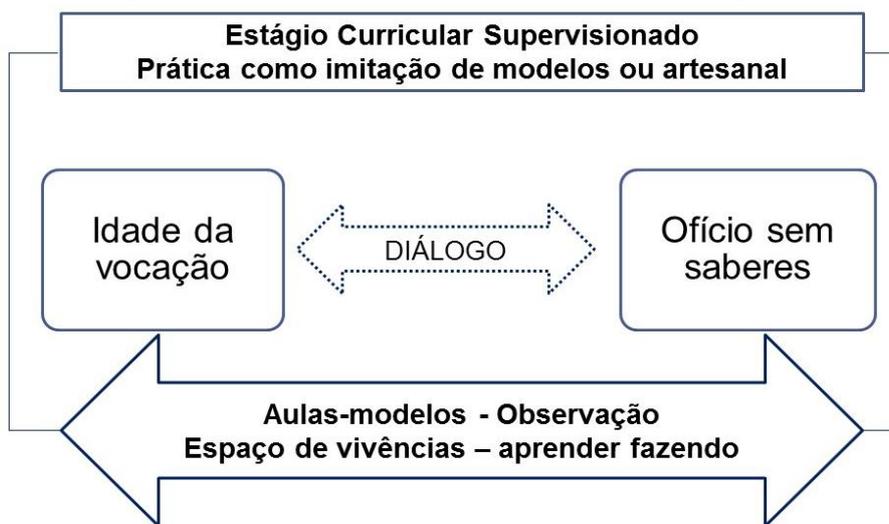
Por esse prisma, o bom professor seria aquele que conseguisse, na prática, imitar e reproduzir com excelência os professores experientes (RUGIU, 1998), tendo em vista a ideia de “aprender a atuar fazendo aquilo que é peculiar” (PPC, U3, 2015, p. 169) à docência, pelo que se pode observar semelhanças com a idade da vocação (TARDIF, 2013b) e também com o ensino artesanal (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Nesse aspecto, verificou-se que embora os participantes tenham assinalado e/ou acrescido características também de outras idades (ofício e profissão), identificou-se respostas que aludem ao ensino como vocação, quais sejam: “é preciso gostar de crianças; primar pela disciplina; aprender a ensinar pela observação e prática de professores experientes”; “a atuação no magistério pode ser um dom”; “aprender a ensinar pela tentativa-erro; etc.” (QUESTIONÁRIO, 2019). Estes resultados vão ao encontro das análises realizadas por Rufino e Souza Neto (2021, p. 80) sobre o campo da formação

do professor de EF, no qual foi constatado que na “idade da vocação a formação apresentava os contornos de um aprendizado artesanal, por meio do exemplo dado pelo professor/formador e do aprender fazendo, próprio das ações artísticas e com certa perspectiva intuitiva”.

Assim, percebe-se que coexistem na realidade pesquisada nuances ou indicativos de concepções formativas de ECS com características ligadas ao ensino vocacional ou artesanal. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012, p. 36), advertem que o estágio, quando caracterizado nessa concepção, pode levar a uma formação de professores desprovida de “análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”. Para ilustrar esquematicamente essa concepção de ECS, apresenta-se a Figura 2.

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



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nessa ilustração, infere-se, portanto, que o ECS, em algumas realidades, pode estar sendo concebido como uma área que não tem um corpo de conhecimentos, que não é tratado como uma disciplina acadêmica (PIMENTA; LIMA, 2012). A prática de ensino acontece inspirada na observação, na imitação, assim como na idade da vocação ou no ensino artesanal, essa aprendizagem se dá apenas como um espaço de vivências, onde o estagiário/futuro professor aprende o trabalho docente testando, tendo como elemento formativo a aprendizagem pela tentativa-erro (TARDIF, 2013a). Trata-se de uma concepção de formação constituída por um ofício sem saberes, sustentada apenas na prática pela prática (GAUTHIER, et al., 1998).

Contudo, o ensino e a docência em geral vem ao logo do processo de profissionalização passando por modificações, tanto no caráter organizacional como pedagógico (RAMALHO; NUÑEZ, GAUTHIER, 2004), na busca de edificar um modelo formativo que consiga superar concepções tradicionais delineadas apenas pela vivência de situações de ensino, baseadas “na imitação ou na observação de modelos e avance com disciplinas voltadas para a área da educação” (CYRINO, 2016, p. 42), no sentido de articular os contextos formativos com o campo de atuação profissional. Decorre desse processo, o segundo ponto de reflexão.

O ECS na perspectiva da idade do ofício e sua relação com os saberes sem ofício: a prática como instrumentalização técnica e aplicacionista

Do ponto de vista sócio-histórico, político e pedagógico, na universidade moderna, os currículos de formação profissional nas diversas áreas do conhecimento, sobretudo na formação inicial de professores, assim como as práticas de ensino têm sido marcados pela racionalidade técnico-científica (CONTRERAS, 2009). Essa perspectiva fundamenta-se principalmente no conhecimento adquirido na universidade, tendo como modelo formativo a prática como instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2012). O ECS pautado nessa compreensão configura-se como “a hora da prática, ao ‘como fazer’, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37). Trata-se de ações formativas organizadas e realizadas pelo caráter eminentemente procedimental e aplicacionista, sedimentado pelo aspecto burocrático (NEIRA; EHRENBERG, 2013), em detrimento aos aspectos pedagógicos, formativos e da atuação profissional no chão da escola.

Nesse contexto, ao analisar sobre a organização do ECS nas instituições estudadas, os resultados revelam que a configuração normatizada pelo PPC da U1 apresenta característica singular, pois diferentemente das outras instituições e daquilo que está estabelecido nos normativos legais vigentes sobre a formação de professores (BRASIL, 2002, 2015, 2019), e na formação do graduando em EF (BRASIL, 2004, 2018), o ECS instituído na U1 ocorre totalmente no último semestre com 420 h, nos seguimentos da EB em escolas públicas, no qual o estagiário só pode cursar o estágio após a integralização de todas as disciplinas, sendo este, o único momento de imersão e possibilidade de aprendizagem prática no campo do trabalho - na escola, pois não constam no documento analisado outras disciplinas de prática de ensino ou prática como componente curricular. A avaliação da disciplina ocorre mediante a entrega de relatórios com as fichas de registro devidamente assinadas e carimbadas (PCC/U1, 2006).

Embora o PPC da U1 não explicita, por analogia, essa configuração de estágio encontra-se igualmente como previsto no antigo modelo de currículo 3+1, que estabelecia uma formação de 3 anos sustentada nos conhecimentos teórico-científicos, com aplicação prática somente no último ano/semestre (SILVESTRE, 2011; SOUZA NETO et al., 2004).

Outrossim, da análise dos PPC e dos questionários (PO) das instituições (U3 e U6), verificou-se a compreensão do estágio como sendo espaço para “aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade” (PO3, U3). Esses resultados desvelam que tanto do ponto de vista organizacional quanto com relação às concepções formativas de ECS, há indícios de que a aprendizagem da prática do ensino pautam-se na instrução e ocorre por meio da aplicação do conhecimento teórico-científico, no qual o acadêmico, primeiro aprende a teoria nos bancos e laboratórios das universidades para depois possam ir a campo estagiar e aplicar as técnicas aprendidas (ZABALZA, 2014), como se a prática, as dinâmicas e as interações ocorridas durante o processo formativo do/no ofício docente fossem destituídas de especificidades em cada uma das escolas.

Assim como na perspectiva anterior, também foram encontradas nesta, algumas características que se alinham a idade do ofício (TARDIF, 2013b), pois os PO responderam que para ser professor de EF é necessário “ir da teoria para a prática”; “buscar e aplicar os conhecimentos (...); “basta saber aplicar as técnicas e métodos de ensino”; “basta conhecer a matéria - o conteúdo”; “basta ter cultura” etc. (QUESTIONÁRIO, 2019).

Nesse modelo de formação, passa-se a exigir prioritariamente o domínio de habilidades para o ensino. O ECS passa a ser um local concebido para a aplicação de técnicas e/ou teorias, de

desenvolvimento de habilidades demarcadas pela instrução. E por isso, não se configura como uma disciplina ou como área de conhecimento, conforme ilustrado na Figura 3:

Figura 3 - A prática como instrumentalização técnica e aplicacionista



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nessa ilustração, o PO da universidade coloca o acadêmico para estagiar, a escola recebe os estagiários e tem uma função maior de abrir as portas, acontece em algumas realidades a recepção, mas não quer dizer que haja uma supervisão, orientação ou acompanhamento efetivo dos agentes envolvidos, uma vez que 44% dos participantes responderam que não há critério de escolha tanto de PS quanto de escolas-campo, e em algumas realidades essa responsabilidade cabe aos estagiários (QUESTIONÁRIO, 2019), o que denota a desarticulação institucional no ECS e também no processo formativo, sobretudo em relação ao professor colaborador/supervisor da escola. Conforme destacado por Benites (2012), estes não se percebem como agente formador no estágio. Além disso, subsiste a ideia de aplicação, reprodução e repetição, pois está implícita a compreensão de que quanto mais aula o estagiário ministrar, mais ele vai aprender, independente de ocorrer ou não o comprometimento dos agentes formativos.

Nessa perspectiva de estágio, assim como na anterior, qual é a grande problemática engendrada por essas concepções? Ao se observar, por exemplo, para a formação inicial no campo da formação de professores de EF, verifica-se que no processo formativo é utilizado, em sua maioria, de conhecimentos advindos de outras áreas como: biologia, psicologia, sociologia. Por analogia, nesse caso, pode ocorrer o ECS enquanto um lugar de aplicação ou de técnicas ou conhecimentos (biológicos, psicológicos e sociológicos), caracterizando assim, como saberes sem ofício. E no primeiro caso, admitindo também a aprendizagem pela imitação de modelos e vivências práticas pautadas pela tentativa-erro, evidencia um ofício sem saberes, tanto do ponto de vista da prática como do ponto de vista do conhecimento.

Observa-se que nessa concepção, os conhecimentos e/ou saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2013a) são estudados apartados da prática profissional no campo do trabalho, tendo em vista a fragmentação curricular em disciplinas isoladas (PIMENTA; LIMA, 2012), e o desafio para diminuir o distanciamento institucional entre universidade, escolas e agentes formativos (IZA; SOUZA NETO, 2015). Esses e outros fatores dificultam a vinculação entre saberes, fazeres/atuação (prática profissional) nas quais o ensino ocorre (ZEICHNER, 2010). Nesse caso, têm-se o ECS desenvolvido por uma concepção formativa de prática instrumentalizadora de técnicas e aplicação de conhecimentos ou de métodos, o que pode ensejar numa concepção de estágio permeada por saberes sem ofício (GAUTHIER, et al., 1998, p. 26).

Após essas considerações, chega-se no terceiro ponto proposto, onde se entende o ensino (formação) no ECS como aprendizado da profissão.

O ECS na perspectiva da idade da profissão e sua relação com um ofício feito de saberes: O aprendizado da profissão

Esta perspectiva formativa de ECS é compreendida como aprendizado da profissão (CYRINO, 2016), por se fundamentar nos objetivos do movimento pela profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986), bem como na busca pela ruptura com os modelos pautados nas racionalidades formativas artesanal e tecnicista (CONTRERAS, 2009) presentes nas duas perspectivas anteriores.

Nesse aspecto, emergiram dos resultados quatro concepções formativas de ECS que estão acopladas e vão ao encontro da aprendizagem prática a partir da ideia de docência como profissão. A primeira concebe o estágio como espaço de aproximação entre teoria e prática (U5, U7, U8 e U9), visando estabelecer no processo de formação a atribuição de “sentido e significado” para que seja possível superar “os efeitos do choque de realidade” (PO-1, U7); a segunda, encontrada nos PPC das instituições U1, U4 e U7, concebem o ECS como lugar de pesquisa, intervenção, regência e classe, onde as experiências no estágio possam culminar na elaboração do TCC (U1, U4) e propiciar a articulação entre estudo, atuação e pesquisa (PO3, U7); a terceira compreende o estágio como momento essencial para promover a inserção profissional no contexto escolar (CE/PO1, U3; CE-PO1, U8). A quarta e última compreensão norteia-se pelo processo de análise e reflexão sobre a prática e os cotidianos da profissão docente na escola (U7; U8), permeadas pelos dispositivos formativos (BRASIL, 2015): roteiro crítico-reflexivo; rodas de conversas após as práticas de ensino e seminário de socialização com a participação dos professores supervisores das escolas (CE/PO1, U8).

Importa ressaltar que diferentemente do que ocorre na maioria das instituições investigadas, no que se refere às formas organizacionais do ECS, a U3 e U8 possuem quantitativo de 6 a 9 docentes fixos que orientam um grupo de 4 a 10 estagiários semestralmente. Destes, um também atua como CE e os outros como PO. Já a U3, além de dois PO que ministram/orientam as aulas na universidade, existem sete professores supervisores da universidade (PSU) que fazem visitas nas escolas e supervisionam os estagiários utilizando ficha específica que norteiam essas visitas em campo (CE/PO1, PO2, U3).

Esses dados chamam a atenção para resoluções de questões que carregam consigo tensões ainda presentes no contexto do estágio em algumas realidades, dentre os quais destacam-se: a necessidade de articulação entre teoria e prática, ao colocar em relevo a linha tênue entre formação e atuação no que se refere às situações ocorridas no interior da profissão (PO2, PO3, U8), as quais devem fazer parte da prática formativa no ECS por meio do processo reflexivo dos cotidianos formativos para que ocorra o aprendizado da profissão (CYRINO, 2016) e a “constituição da identidade docente” (PO5, U8).

Esse processo reflexivo sobre o cotidiano da profissão, conforme sugerido por Tardif e Moscoso (2018) deve abarcar as interações coletivas para que se possa alcançar o caráter de profissional colegiado (HARGREAVE, 2000), por meio da “dialética entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da prática profissional” (ZEICHNER, 2010, p. 487), construídos na interseção entre a universidade e a escola (NÓVOA, 2019).

Por esse prisma, Pimenta e Lima (2012, p. 29), ao analisarem o estágio, salientam:

Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental. [...], se produz na intenção entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, o estágio pode se constituir [...] como componente curricular e eixo central

nos cursos de “formação de professores” e apresenta os aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias.

Corroborando esse entendimento, a ideia de valorização dos saberes produzidos/veiculados pelos professores e estagiários (na elaboração e implantação do projeto de estágio e plano de aula) – condição essa para a profissionalização do ensino, pois a docência, enquanto profissão prescinde de uma base de conhecimentos para que seja possível estabelecer a indissociabilidade da relação teoria-prática e conseqüentemente entre a formação e a profissão (NÓVOA, 2019).

Nessa direção, apresenta-se a Figura 4 para ilustrar o ECS e sua relação com a idade da profissão e um ofício feito de saberes – o aprendizado da profissão.

Figura 4 - Aprendizado da profissão



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa concepção formativa de ECS oportuniza o aprendizado da prática alicerçada cientificamente como área de conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2012), tendo a epistemologia da prática profissional, a pesquisa-ação e o processo de análise e reflexão como elementos norteadores das práticas de ensino. Nessa perspectiva de estágio ratifica-se o entendimento da docência como profissão (NÓVOA, 2019; ALTET, 2016), onde a formação profissional ocorre sustentada por um corpo de conhecimentos mobilizados em situações de práticas de ensino e perpassa pela construção e reconstrução de um conjunto de saberes, utilizados pelos docentes no contexto do trabalho no chão da escola, que poderão subsidiar a aprendizagem da prática profissional no ECS.

Essa perspectiva fundamenta-se na ideia de uma formação inicial permeada na análise, reflexão, socialização dos conhecimentos profissionais experienciados e mobilizados, na qual o estágio é compreendido como locus e espaço fértil para que o futuro professor compreenda que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a sua trajetória, dando suporte ao desenvolvimento profissional da carreira dos professores (ROLDÃO, 2017).

Destarte, a aprendizagem da prática profissional docente se apresenta como paradigma formativo, a partir da compreensão do professor não como técnico, mas como “prático”, pois o ensino não pode ser apenas uma aplicação de técnicas, mas acima de tudo uma ação prática, refletida criticamente, fundamentada, desprivatizada e socializada no espaço coletivo (TARDIF; MOSCOSO,

2018), de uma comunidade de prática (BATISTA, 2020), na qual as instituições e os agentes envolvidos possam partilhar e construir conhecimentos/saberes profissionais, visando o aprendizado da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar considerações sobre a cartografia do ECS na formação do professor de EF na Amazônia brasileira, se faz necessário retomar ao objetivo proposto, que focalizou analisar as organizações e as concepções formativas de estágio presentes nos documentos oficiais (PPC) e nas perspectivas dos (PO), no sentido de identificar elementos caracterizadores das idades do ensino no processo de profissionalização no campo da EF no contexto estudado.

Os resultados colocam em evidência uma diversidade de concepções formativas de ECS, tendo em vista a coexistência de nuances/características que aludem às três idades do ensino (vocação, ofício e profissão), pelo que se verificou implicitamente a coexistência de elementos de orientações diversas no mesmo programa de formação de professores (FEIMAN-NEMSER, 1990), havendo prevalência de uma ou de outra idade a partir de contradições entre o instituído nos documentos norteadores (prescritos) e aquilo que se faz instituinte na percepção dos PO de estágio das instituições investigadas.

Nesse aspecto, parte-se da compreensão que o PPC é ou deveria ser a representação de uma construção coletiva no sentido de apontar o tom, o encaminhamento, a concepção de estágio, tanto do ponto de vista organizacional quanto das ações formativas e não somente para atender burocraticamente o que está instituído na legislação (CARVALHO FILHO; BRASILEIRO, 2020). Aliado a isso, emergiu subjacentes às considerações dos professores pesquisados questões ligadas à sua trajetória de formação e nas práticas de orientação nos estágios alguns postulados da idade da vocação e, da mesma forma, postulados da idade do ofício, estes também trazem consigo interligados, indícios, leituras de enunciados sobre a ideia da docência como profissão (NÓVOA, 2019; TARDIF, 2013a; RAMALHO, NUNEZ, GAUTHIER, 2004), visualizadas, sobretudo nos constructos histórico-sociais do processo de profissionalização do ensino, nas pesquisas, assim como nos aspectos legais relativos à formação de professores (BRASIL, 2002; 2015), que vem ao longo do tempo atribuindo ao ECS o lócus e eixo central da aprendizagem da prática profissional (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019).

Embora haja contradições sobreveio também indicativos peculiares no que se refere aos aspectos organizacionais dos núcleos de estágios de duas instituições (U3 e U8), pois além de um CE, possuem uma configuração diferenciada em relação ao quantitativo de seis a nove PO fixos que atuam semestralmente na disciplina orientando pequenos grupos de estagiários, utilizando alguns dispositivos formativos que vão ao encontro de uma ideia preliminar de supervisão (U3) e de acompanhamento (U8) pela universidade nas fases/atividades do ECS, por meio de dispositivos que ajudam no processo de análise e reflexão dos cotidianos formativos na escola e também na elaboração do RE (CE/PO1, U8), o que denota, ainda que de forma pontual, o desenvolvimento de um trabalho articulado pelos PO de ECS destas duas instituições.

Contudo, considerando as limitações decorrentes de estudos dessa natureza, torna-se necessário examinar mais a miúdo esses achados para analisá-los em um trabalho de campo, com a utilização de outros instrumentos e técnicas de pesquisa, onde se possa imergir nos espaços formativos do/no ECS, tanto no processo de orientação na universidade como nas práticas de ensino do estágio nas escolas, com a participação de todos os agentes envolvidos no processo, na busca de elementos indicativos de uma pedagogia da formação no ECS nos cursos de licenciatura em EF.

Ante o exposto, aponta-se para a importância de romper com a perspectiva de formação inicial e de ECS baseado na imitação de modelos, burocrático e instrumental, característicos do modelo artesanal e do modelo da instrumentalização técnica para ceder lugar a uma compreensão de estágio caracterizado como aprendizado da profissão, onde a formação instituída e instituinte ocorram a partir da mobilização, aquisição de conhecimentos/saberes específicos e fundamentados pela ação docente, tendo como alicerce a epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2013a). Para tanto, sugere-se que o ECS seja edificado num espaço comum (NÓVOA, 2019), situado na fronteira entre a formação

inicial e a formação continuada, tendo como elemento formativo a socialização profissional entre os agentes envolvidos no processo de análise crítico-reflexivo a partir das dinâmicas e interações sociais que perpassam as práticas no processo profissionalização do ensino.

REFERÊNCIAS

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

AMARAL-DA-CUNHA, Mariana de S.; BATISTA, Paula.; GRAÇA, Amândio. A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, n.7, v.2, p. 41-51, 2020. <<https://doi.org/10.47863/JMBB7646>>

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED, 133 p.; v. 1, 2019.

AZEVEDO, Carlos. E. F.; OLIVEIRA, Leonel G.; GONZALES, Rafael K. ABDALLA, Márcio M. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. 2013. *Anais – ANPAD*. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq.2013/2013_EnEPQ5.pdf. Acesso em: 20/05/2019.

BATISTA, Paula. O potencial formativo e os desafios às práticas de supervisão em comunidades de prática: Reflexão sustentada numa experiência pedagógica em contexto de estágio de educação física. In: RIBEIRO, A. I. et al., (org.). *A supervisão pedagógica no século XXI: desafios da profissionalidade docente*, p. 59-77. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 45-64, 2020.

BARRA, Valdeniza. M. L. O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para os cinquenta anos do estágio. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-20, e-18105, jan./mar. 2020. < <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18105>>

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

BOURDONCLE, Raymond. Autour des mots Professionalisation, Formes et Dispositifs. *Recherche et Formation*, n. 35, p.117-132, 2000. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1674. Acesso em 15/03/2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo, Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 7/2004 de 32 de março de 2004*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 02 julho de 2015*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 06/2018*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Brasília, DF, 2019.

CARVALHO FILHO, Josué J. de.; BATISTA, Paula.; SOUZA NETO, Samuel de. O estágio supervisionado em educação física no Brasil: uma scoping review de teses e dissertações. *Movimento*, v. 27, p. 1/e27055-28, 2021.

CARVALHO FILHO, Josué José de; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. *A formação do professor de educação: reflexões a partir do estágio supervisionado*. Curitiba: Appris, 2020.

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

CRESWELL, John. W.; PLANO CLARK, Vicki. L. *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

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

FEIMAN-NEMSER, Sharon.; PARKER, Michelle B.; ZEICHNER, Kenneth. Professores orientadores são educadores de professores? In: MCINTYRE, D. et al. (ed.). *Mentoring*. Londres: Kogan Page, 1993.

GAUTHIER, Clermont; MATINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-Francois.; MALO, Annie.; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. Unijui, 1998.

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

HARGREAVES, Andy. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000. Disponível em: [Four Ages of Professionalism and Professional Learning: Teachers and Teaching: Vol 6, No 2 \(tandfonline.com\)](https://doi.org/10.1080/17537000903286111). Acesso em: 13 set. 2020.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. *Investigação por Questionário*. 2. ed. Edições Sílabo, 2009.

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

IZA, Dijnane.; SOUZA NETO, Samuel de. Os desafios do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, v. 21, n. 1, p. 111-124, 2015. <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>>.

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

MATTOS, Mauto G.; JÚNIOR, Adriano J. R.; BLECHER, Shelly. *Metodologia da pesquisa em educação física: Construindo sua monografia, artigos e projetos*. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, Michael A.; SALDAÑA, Johnny. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook and The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks: SAGE, 2014.

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

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Dalila A. Os trabalhadores em educação e a constituição Política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/?format=pdf>. Acesso em 04/04/2020.

PATTON, Michael Q. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3. ed. California: Sage Publications, 2002.

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

QUEIRÓS, Paula.; GRAÇA, Amândio. A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In: MESQUITA, I.; GRAÇA, A. (Org.). *Investigação qualitativa em desporto*. Porto: Porto, v. 2, p. 115-149. 2013.

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

REIS, Adriana T.; ANDRÉ, Marly A. D.; PASSOS, Lurizete F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. *Form. Doc. Belo Horizonte*, v. 12, n. 23, p. 33-52, fev. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em 20 mar. 2021.

RIBEIRO, Rodrigo C.; VEDOVATTO, Dijane. *Estágio supervisionado em educação física: processos de iniciação à docência*. Coleção Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino – v. 4. 1. ed. Editora CRV, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017. Disponível em: www.educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v22n2/1519-3993-edpuc-22-02-00191.pdf. Acesso em 20/08/2020.

RUFINO, Luiz. G. B.; BENITES, Larissa. C.; SOUZA NETO, Samuel de. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 393-406, jan./mar. 2017, <doi:10.22456/1982-8918.62108>.

RUFINO, Luiz G. B.; SOUZA NETO, Samuel de. A configuração do campo da formação de professores na educação física: do paradigma artesanal ao profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 28, n. 2, p. 65-89, abr./jun. 2021, <[doi:10.18764/2178-2229.v28n2.202118](https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202118)>.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-23, fev., 1987. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/259629047/Shulman-L-S-1987-Knowledge-and-Teaching-Foundations-of-the-New-Reform-Harvard-Educational-Review-57-1-1-23>. Acesso em 10/03/2020.

SILVESTRE, Magali A. Modelos de Formação e Estágios Curriculares. *Formação Docente*, v. 3, n. 5, p. 30-45, ago./dez. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/44>. Acesso em: 03/04/2020.

SMALL, Mario L. How to Conduct a Mixed Methods Study: Recent Trends in a Rapidly Growing Literature. *Annual Review Sociology*, v. 37, p. 57-86, 2011. Disponível em: https://scholar.harvard.edu/files/mariosmall/files/small_ars_2011.pdf. Acesso em 05/06/2020.

SOUZA NETO, Samuel; BORGES, Cecília; AYOUB, Eliana. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. *Pro Posições*, v. 32, p. 1-10, e20180084EN, 2021. <<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0031>>.

SOUZA NETO, Samuel. de; CIRYNO, Marina; BORGES, Cecília. O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 1, n. 32, p. 52-72, 2019. <<https://doi.org/10.21814/rpe.13439>>.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, p; 551-571, abr./jun. 2013b. Acesso em: 12 jan. 2021.

TARDIF, Maurice.; MOSCOSO, Javier. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018. <<https://doi.org/10.1590/198053145271>>.

VASQUES, Andreia. L. P. *Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e dispositivos formativos*. 2019. 498 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

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

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

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista do Centro de Educação*, v. 35, n. 10, p. 479-504, set./dez. 2010. <<https://doi.org/10.5902/198464442357>>.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autor 1 – Coordenador do projeto, participação ativa em todas as fases da pesquisa até revisão da escrita final.

Autora 2 – Teve participação ativa no processo de análise e discussão dos dados, atuando como supervisora do doutorado sanduíche na UPORTO, Portugal.

Autora 3 – Participou ativamente em todas fases do estudo até a revisão da escrita final, atuando como orientador da pesquisa de doutorado no PPGE, do Instituto de Biociências da UNESP, Rio Claro - SP, Brasil.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.