

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UFJF/UFV

Ayra Lovisi Oliveira

O DEVER DOCENTE: olhares para a formação dos licenciandos em educação física a partir do estágio curricular supervisionado

Juiz de Fora
2021

AYRA LOVISI OLIVEIRA

O DEVIR DOCENTE: olhares para a formação dos licenciandos em educação física a partir do estágio curricular supervisionado

Tese apresentada ao PPGEF – Doutorado em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Física. Área de concentração: Exercício e Esporte. Linha de pesquisa: Estudos do esporte e suas manifestações.

Orientadora: Prof. Dra. Ludmila Nunes Mourão

Coorientador: Prof. Dr. Wilson Alviano Júnior

Juiz de Fora
2021

LOVISI, A.

O devir docente: olhares para a formação dos licenciandos em educação física a partir do estágio curricular supervisionado. -- 2021.

242 p.

Orientadora: Ludmila Nunes Mourão

Co-orientador: Wilson Alviano Júnior

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação Física. Programa de Pós-graduação em Educação Física, 2021.

1. Formação de Professores. 2. Estágio Supervisionado. 3. Educação Física. I. Mourão, Ludmila Nunes. II. Alviano Júnior, Wilson, coorient. III. Título.

AYRA LOVISI OLIVEIRA

O DEVIR DOCENTE: olhares para a formação dos licenciandos em educação física a partir do estágio curricular supervisionado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação Física.

Aprovada em 09 de julho de 2021, pela Banca Examinadora composta por:



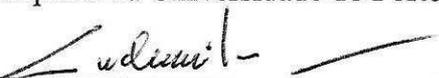
b/ Professora Doutora Ludmila Nunes Mourão (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF



p/ Professora Doutor Wilson Alviano Júnior (Coorientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF



p/ Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós
Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - Portugal



p/ Professora Doutora Kalyla Maroun
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ



p/ Professora Doutora Dinah Terra
Universidade Federal de Fluminense - UFF



p/ Professora Doutora Maria Elisa Caputo Ferreira
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Dedico esta tese a todos os professores e futuros professores que, em tempos tão sombrios para a educação brasileira, permanecem na luta por uma educação justa e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar meus passos, pelas oportunidades, pelos encontros, pela saúde e pela vida.

A minha família, pelo apoio, em especial minha mãe, por nunca medir esforços para nos auxiliar, por ser exemplo de mulher guerreira.

Ao meu Companheiro Jarbas, por me apoiar, incentivar, compreender minhas ausências e crises neste período, por todo carinho e por ser meu porto seguro e calma.

À amiga, professora, orientadora, companheira de trabalho e de aventuras Ludmila, exemplo de mulher, mãe, avó, filha, profissional, amiga... que me inspira e me auxilia nessa jornada. Sabemos que as adversidades não foram poucas, mas seguimos e seguiremos firmes!

Aos amigos Wilson e João Paulo, por me acompanharem nesse processo, pela generosidade e contribuições na construção do trabalho. E aos companheiros dos grupos GEFSS e GEFLIC, pelos momentos de debates e pelas parcerias.

À Universidade do Porto pelo aceite e suporte para a realização do Doutorado sanduíche.

Às professoras Paula Queirós e Paula Silva, da FADEUP, por me receberem com carinho, atenção, e pelas aprendizagens proporcionadas. Foi um período muito especial para minha formação pessoal e profissional.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo apoio estrutural e bolsa concedida para qualificação de seus colaboradores (PROQUALI), à FAEFID e ao Departamento de Fundamentos da Educação Física, pelo incentivo conferido através do afastamento para a realização das atividades de qualificação do doutorado.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela oportunidade; aos professores que compõem o programa que contribuíram nesse processo; ao Roberto, pela atenção e paciência em nos auxiliar.

Às professoras Paula, Dinah, Kalya, e Maria Elisa, por aceitarem acompanhar a construção do trabalho em tempos de tantas dificuldades. Obrigada pelo carinho e pelas valiosas contribuições.

Aos professores João Paulo, Sílvio e às professoras Lídia e Vera, pelo aceite generoso em compor a banca de suplência da defesa.

E um agradecimento especial aos professores e licenciandos que aceitaram compartilhar comigo seus cotidianos, suas experiências, suas angústias e anseios. Vocês foram fundamentais nesse processo, e espero que juntos possamos lutar sempre por uma educação de qualidade.

*“A reflexão que não se torna ação política,
transformadora da própria prática, não tem
sentido no horizonte educativo.”*

Evandro Ghedin

RESUMO

Compreendemos o devir docente como o processo de construção contínua das identidades docentes. Esse conceito acarreta pensar a formação dos professores como um processo permanente e inacabado. Adotamos, assim, a concepção de desenvolvimento profissional docente, por alocar uma conotação de evolução e continuidade, buscando superar a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. A constituição das identidades docentes perpassa as experiências anteriores a escolha da profissão, o período da formação inicial e as experiências profissionais nos diferentes espaços institucionais. Os cursos de licenciatura assumem um papel relevante nesse processo, por proporcionarem aos futuros professores o contato com os saberes necessários para a prática profissional. Um dos eixos centrais da formação inicial é o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que tem como característica principal inserir os licenciandos ao contexto real de sua futura profissão. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo compreender e analisar as relações pedagógicas construídas no estágio curricular supervisionado desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora. Este estudo se caracterizou por ser qualitativo interpretativo e foi utilizado o método do estudo de caso. Os participantes foram onze licenciandos, cinco professores orientadores e um professor supervisor. Os instrumentos de coleta de dados foram análise documental, observação sistemática e entrevistas semiestruturadas. Para interpretação dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo. A partir das análises dos dados emergiram quatro categorias: a) a licenciatura no curso de Educação Física; b) o ECS no contexto da formação inicial; c) as relações pedagógicas construídas no decorrer do ECS; d) as contribuições do ECS na percepção dos licenciandos. Nesse percurso analítico, deparamo-nos com vários intervenientes relativos à formação inicial em licenciatura que repercutiram negativamente na construção das relações pedagógicas no desenvolvimento do ECS: a fragmentação do curso em licenciatura e bacharelado, a centralidade atribuída à formação em bacharelado, a formação em licenciatura de maneira secundária e o anacronismo do currículo. O tempo atribuído ao ECS nesse contexto de formação é reduzido, não atendendo o mínimo proposto pelas diretrizes nacionais para formação docente, não proporcionando momentos de discussões e reflexões sobre a prática pedagógica no decorrer do ECS. O fio condutor desse componente curricular fica condicionado e restrito às ações burocráticas, provocando um distanciamento entre as instituições formadoras, escola e universidade. As análises sobre as construções pedagógicas entre professor supervisor e professor orientador apontaram que estas acontecem de forma

distante, com raros momentos de interação, e se baseiam no cumprimento de ações burocráticas. Relativo às construções pedagógicas entre professor orientador e licenciandos, a pesquisa possibilitou compreender que, apesar dos problemas presentes no desenvolvimento desse componente curricular, essas construções se mostram potentes na contribuição da construção dos saberes docentes e das identidades profissionais. Os professores orientadores empreendem esforços para realizar o acolhimento dos licenciandos, apesar de não terem momentos, além das aulas, para analisar e discutir as práticas pedagógicas com os estagiários. Os professores orientadores se basearam em suas experiências pessoais para conduzirem os estágios, imprimindo características próprias. Na percepção dos licenciandos, o ECS é considerado fundamental na formação inicial docente, mostrando-se determinante, em alguns casos, na escolha por permanecer na profissão. O contato direto com o campo profissional foi apontado como o componente de maior relevância; foram citados também, como componentes que contribuíram para formação profissional, a relação com os alunos e com os professores, a dinâmica das aulas, o desenvolvimento das atividades, entre outros. A partir do percurso analítico da pesquisa, é possível considerar o ECS como primordial para a constituição da identidade profissional dos futuros docentes. Entretanto, faz-se necessário rever o currículo que compõe a formação inicial dos licenciandos e a maneira como o ECS se desenvolve nesse contexto de formação. Os achados da pesquisa demonstram a necessidade de uma maior inter-relação entre os campos de formação e entre os sujeitos do processo, para que as construções pedagógicas nesse período da formação sejam significativas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Educação Física.

ABSTRACT

We understand becoming a teacher as a process of continuous construction of teacher identities. This concept implies thinking of teacher education as a permanent and unfinished process. Thus, we adopt the conception of professional development for allocating a connotation of evolution and continuity, seeking to overcome the juxtaposition between initial training and teacher improvement. The constitution of teaching identities goes through experiences prior to the choice of the profession, the initial training period, and the professional experiences in different institutional spaces. Undergraduate courses play a relevant role in this process by providing future teachers with the necessary knowledge for professional practice. One of the central axes of initial training is the supervised curricular internship (SCI), whose main characteristic is to insert the students into the real context of their future profession. In this sense, this research aims to understand and analyze the pedagogical relationships built in the supervised curricular internship developed in the Physical Education undergraduate course at Juiz de Fora Federal University. This study was characterized as qualitative interpretive and used the case study method. The participants were eleven undergraduate students, five supervising teachers, and one supervising teacher. The data collection instruments were document analysis, participant observation, and semi-structured interviews. Content analysis was used to interpret the data. Four categories emerged from the data analysis: a) the graduation in Physical Education course; b) the SCI in the context of initial formation; c) the pedagogical relationships built during the SCI; d) the contributions of the SCI in the perception of the students. In this analytical path, we came across several actors related to initial training in undergraduate courses that had a negative impact on the construction of pedagogical relationships during the development of the SCI: the fragmentation of the course into undergraduate and bachelor's degrees, the centrality attributed to the bachelor's degree, the secondary training in undergraduate courses, and the anachronism of the curriculum. The time allotted to SCI in this training context is reduced, not meeting the minimum proposed by the national guidelines for teacher training, not providing moments for discussions and reflections on pedagogical practice during the SCI. The main thread of this curricular component is conditioned and restricted to bureaucratic actions, causing a distance between the educational institutions, school and university. The analysis of the pedagogical constructions between the supervising teacher and the supervising teacher pointed out that they happen in a distant way, with rare moments of interaction, and are based on the fulfillment of bureaucratic actions. Regarding the pedagogical constructions

between the supervising teacher and the undergraduate students, the research made it possible to understand that, despite the problems present in the development of this curricular component, these constructions prove to be powerful in contributing to the construction of teaching knowledge and professional identities. The instructors make an effort to welcome the trainees, although they have no time, other than during the classes, to analyze and discuss the pedagogical practices with the trainees. The instructors drew on their personal experiences to conduct the internships, imprinting their own characteristics. In the perception of the undergraduates, the SCI is considered fundamental in initial teacher education, proving to be a determining factor, in some cases, in their choice to remain in the profession. The direct contact with the professional field was pointed out as the most relevant component, and the relationship with the students, the teachers, the dynamics of the classes, the development of the activities, among others, were also mentioned as components that contributed to the professional training. Based on the analytical path of the research, it is possible to consider the SCI as primordial for the constitution of the professional identity of future teachers. However, it is necessary to review the curriculum that makes up the initial training of undergraduate students and how the SCI is developed in this training context. The research findings demonstrate the need for greater inter-relation between the training fields and the subjects of the process, so that the pedagogical constructions in this period of training are meaningful.

Keywords: Teacher Training. Supervised Internship. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Campo de Pesquisa | 55 |
| Figura 2 – Distribuição participantes da pesquisa..... | 58 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Estágio nas Diretrizes Nacionais da Educação | 46 |
| Quadro 2 - Características dos estudantes estagiários da primeira fase | 56 |
| Quadro 3 - Características dos estudantes estagiários da segunda fase | 57 |
| Quadro 4 - Características professores orientadores | 59 |
| Quadro 5 - Documentos analisados | 61 |
| Quadro 6 - Número de horas observadas por professor orientador e estudante estagiário..... | 65 |
| Quadro 7 - Distribuição das disciplinas por período na matriz curricular | 85 |
| Quadro 8 - Distribuição das disciplinas no horário linear do segundo semestre de 2019 | 86 |
| Quadro 9 - Proposta de matriz curricular para os cursos de licenciatura da UFJF | 97 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Número de formandos em licenciatura e bacharelado em Educação Física | 56 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------|
| ABI | Área Básica de Ingresso |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAP | Colégio de Aplicação João XXIII |
| CAPES | Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior |
| CDARA | Coordenadoria de assuntos e registros acadêmicos da UFJF |
| CEME | Centro de memória do esporte |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CSG/UFJF | Conselho Superior de Graduação da UFJF |
| CTU | Centro Técnico Universitário |
| DA | Diretório acadêmico |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEF | Diretrizes Nacionais de Educação - Educação Física |
| ECS | Estágio Curricular Supervisionado |
| EE | Estudante Estagiário |
| EF | Educação Física |
| EJA | Educação de jovens e adultos |
| FACED | Faculdade de Educação da UFJF |
| FAEFID | Faculdade de Educação Física e Desportos da UFJF |
| IFES | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PDI | Plano de desenvolvimento institucional |
| PET | Programa de Educação Tutorial |
| PIBID | Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência |
| PO | Professor Orientador |
| PPI | Projeto Político Institucional |
| PPC | Projeto Político do Curso |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PPGEF | Programa de Pós-graduação em Educação Física |

| | |
|---------|--------------------------------------------|
| PROGRAD | Pró-Reitoria de Graduação da UFJF |
| PS | Professor Supervisor |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TIC | Tecnologia da Informação e Comunicação |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 2 OBJETIVOS | 25 |
| 3 FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO | 26 |
| 3.1 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL..... | 33 |
| 3.2 O CONTEXTO BRASILEIRO | 40 |
| 3.3 O CONTEXTO INSTITUCIONAL | 49 |
| 4 PERCURSO METODOLÓGICO | 53 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DO CAMPO | 53 |
| 4.2 PARTICIPANTES..... | 55 |
| 4.3 TÉCNICAS DA PESQUISA..... | 60 |
| 4.4 ANÁLISE DOS DADOS | 67 |
| 5 ANÁLISE DOS DADOS | 70 |
| 5.1 A LICENCIATURA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA | 70 |
| 5.1.1 A fragmentação do curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado | 71 |
| 5.1.2 A formação inicial do licenciando em Educação Física da FAEFID /UFJF | 79 |
| 5.2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL | 92 |
| 5.2.1 Organização e funcionamento do estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura da FAEFID/UFJF | 93 |
| 5.2.2 A escolha das escolas e dos professores orientadores para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado..... | 104 |
| 5.3 AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS CONSTRUÍDAS NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO | 113 |
| 5.3.1 A construção das relações pedagógicas entre professor supervisor e professor orientador no período de ECS | 115 |
| 5.3.2 A construção das relações pedagógicas entre professor orientador e licenciandos no período de ECS | 125 |
| 5.4 AS CONTRIBUIÇÕES DO ECS NA PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS | 145 |

| | |
|-------------------------------------|------------|
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 150 |
| REFERÊNCIAS | 155 |
| APÊNDICES | 169 |
| ANEXOS | 177 |

1 INTRODUÇÃO

Ser professor – frase que me acompanha há algum tempo, podendo ser exclamativa, interrogativa ou simplesmente declarativa, variando de acordo com o contexto histórico vivido. Essa frase se entrelaça à minha história pessoal e acadêmica de diferentes formas e contextos, e hoje se torna a temática desta pesquisa.

Ser professora? Acredito que a forma interrogativa foi o entrelaçamento inicial. A escolha pela profissão que se almeja seguir é sempre um momento conflituoso, de muitos questionamentos e incertezas, e, após a escolha realizada, esse questionamento surge na forma de perplexidade por outras pessoas devido aos capitais simbólico, econômico, social, específico e cultural¹ (BOURDIEU, 1989) da profissão em nossa sociedade – Mas vai *ser professora?* E, ao escolher a especialidade Educação Física, a forma interrogativa ganha uma prerrogativa negativa dentro da própria formação, na qual *ser professor* e *ser profissional* possuem um capital específico e cultural diferenciado dentro do curso de graduação. O entrelaçamento com a forma interrogativa da frase permanece, e acredito que permanecerá, por toda a minha trajetória, ressurgindo de diferentes formas em cada momento da vida de professora.

A frase exclamativa surge como um respiro após a escolha da profissão e ao findar a formação inicial e começar a carreira – *ser professora!* Minha trajetória profissional inicia-se no ano de 2004 como professora da educação básica do Município de Juiz de Fora, onde atuei por doze anos. No ano 2015, início como professora no ensino superior na Universidade Federal de Juiz de Fora, onde permaneço até os dias atuais. Nesses quase vinte anos na carreira docente, venho me constituindo como professora de diversas formas, pois acredito que *ser professora* é uma construção permanente.

E foi a partir da minha atuação docente na educação básica e no ensino superior que surgiram as indagações que norteiam a minha construção de professora pesquisadora. O jargão “na prática, a teoria é outra” foi uma questão que sempre me incomodou e que permeia os direcionamentos das minhas pesquisas. Partindo do princípio de que os professores da

¹ De acordo com Bourdieu (1989), capitais são estruturas de poder que se apresentam em diferentes vertentes, podendo se constituir em: (a) simbólico- existe aos olhos de quem participa e pertence ao campo, pois é invisível e aparece nas expressões como “boa reputação”; (b) econômico- é o dinheiro, a posse de bens materiais; (c) social- são as relações que o indivíduo mantém baseado na obrigação social, valores, confiança, redes sociais e na aquisição do prestígio; (d) específico- refletido pelo habitus em função do campo e; (e) cultural- integrado ao habitus pode ser visto sob três perspectivas: incorporado (é a relação com o Estado, com a família e sua socialização), objetivado (são os bens culturais como livros, artes, línguas, músicas) e institucionalizado (são os certificados e títulos).

educação básica também são produtores de saberes, no mestrado busquei aferir de que modo os professores de Educação Física que atuam na educação básica constituíam seus saberes docentes. Um dos apontamentos resultantes da pesquisa diz respeito à percepção dos docentes sobre o distanciamento da formação inicial com a realidade da atuação profissional. Os professores participantes, ao analisarem as contribuições da formação inicial na construção de seus saberes, apontaram as disciplinas que faziam alguma ligação com a prática pedagógica como relevantes, mas que estas foram a minoria. Ponderaram que o curso de graduação deveria ser mais próximo da realidade escolar, mostrar mais sobre o cotidiano das escolas, e, para que isso se efetivasse, sugeriram a ampliação do tempo de estágio curricular supervisionado (LOVISI, 2013).

Como consequência dos dados resultantes da pesquisa, surgiu a inquietação de buscar compreender como a formação inicial vem construindo a interrelação com a escola, campo da prática profissional, adentrando no campo de estudos sobre a formação docente.

Retornando à frase interrogativa – o que é *ser professor?* –, prosseguimos indagando: O que nos constitui enquanto docentes? O que caracteriza um professor eficiente? Essas são questões que perpassam diferentes contextos históricos. O ensino é uma das mais antigas profissões, tendo sido por um longo período considerado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo, até a sua profissionalização. Portanto, as questões anunciadas, assim como algumas tentativas de respostas não são possíveis *per se*, pois se trata de uma construção histórico-social em permanente resignificação/transformação.

Contudo, é possível analisar a profissão docente em cada tempo e contexto, tendo consciência de suas vicissitudes e historicidade, assim como da relatividade dos conceitos, papéis, funções sociais e profissionais, baseando-se no atual contexto e referenciado pelos estudos da área. Segundo Roldão (2007), uma das características da profissão docente que perduram através dos tempos, embora contextualizada de diferentes formas, é a *acção*² de ensinar. Nesse sentido, é necessário refletir sobre alguns temas de ordem conceitual e histórica: por um lado, importa saber o que é ensinar, conceituação que está longe de ser consensual e estática; por outro, que o reconhecimento da função docente não é contemporâneo ao reconhecimento e à afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela. Inversamente, a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, e o surgimento de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico da modernidade.

² Optamos por manter a ortografia de origem – português de Portugal.

Em relação à representação conceitual do ensinar, ainda existem debates sobre o tema, buscando diferenciar o “*professar um saber*” do “*fazer outros se apropriarem de um saber*” (fazer alguém aprender alguma coisa). A partir desse contexto, tem-se associado a ação de professar um saber a uma postura profissional mais tradicional do professor transmissivo, que tem como base os saberes disciplinares. Já a ideia de professar um saber respalda-se em uma visão mais pedagógica e alargada, buscando sua composição em um vasto campo de saberes, incluindo os disciplinares (ROLDÃO, 2007).

Segunda a autora, é preciso avançar na análise para um plano integrador da efetiva complexidade da *acção* de ensinar e da sua profunda relação com o estatuto profissional daqueles que ensinam. Assim, por razões sócio-históricas, os significados específicos de ensinar já não são definíveis pela simples passagem dos saberes, momento em que nos é apresentada uma conceituação como hipótese de trabalho potencializadora de alguma clarificação no debate científico sobre a profissionalidade docente:

A função de ensinar, nas sociedades actuais [...] é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar). (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Ao se pensar na profissão docente, não devemos nos equivocar acreditando que as três concepções – vocação, ofício e profissão – exprimem uma linha de desenvolvimento do ensino. Essa construção não pode ser percebida como unidimensional e unidirecional, mas como um processo de complexificação e de recomposição de um trabalho que tenta reconhecer e incorporar dimensões intrínsecas à atividade docente. Todavia, podemos compreender o atual ensino como uma composição dessas três concepções, que não se apresentam como uma sucessão de etapas históricas, mas como reveladoras das dimensões fundamentais do trabalho docente, permanentemente redefinidas e recompostas em função do contexto sócio-histórico (TARDIF; LESSARD, 2011).

A história recente dos professores e da profissionalização da docência remetem às últimas décadas no contexto da generalização e massificação da educação e, por extensão, no quadro da burocratização dos sistemas educativos, em que o sindicalismo docente e as associações profissionais lutaram para que o ensino fosse considerado um ofício e os docentes, na qualidade de trabalhadores qualificados, fossem convenientemente tratados pelo

seu empregador, nos planos material, social e simbólico. Mais recentemente, certas políticas educativas nacionais consideram que essa profissão deve evoluir segundo uma lógica da profissionalização, no sentido de reconhecimento de status pela sociedade, e também como desenvolvimento, pelo corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios (TARDIF; LESSARD, 2011).

Segundo Libânea N. Xavier (2014), a produção acadêmica relativa à profissão docente no Brasil e no mundo é abundante, o que demonstra, por um lado, a complexidade do tema e, por outro, o interesse em compreender essa questão. Expressa também o interesse do governo em interferir no trabalho docente, moldando-o de acordo com o projeto societário de interesse. Contudo, podemos compreender tal abundância como reveladora da inexistência de consenso em relação à questão, ou ainda como indicadora dos modos como os professores vêm sendo silenciados pela fala dos governos e especialistas (XAVIER, 2014).

Nesse sentido, também a discussão sobre a formação docente é vasta e iluminada por distintas vertentes teóricas e tem sido alvo de estudos nos diferentes contextos sócio-históricos, sincronicamente às discussões sobre a profissionalização docente. De acordo com Nóvoa (2008), as discussões na área da educação nos anos de 1970 se debruçavam sobre a racionalização do ensino; nos anos de 1980, o tema principal passou a ser as reformas educacionais centradas no sistema escolar; na década de 1990, as temáticas privilegiaram a organização, administração e gestão das escolas; no início do século XX, o mote foram as questões relacionadas à aprendizagem. Já no início do século XXI, a figura do professor assume novamente destaque, tanto por sua formação e importância, quanto por sua valorização como centro do processo educacional.

O retorno do professor à centralidade das temáticas dos estudos gira em torno das suas condições de trabalho, sua formação e sua profissionalização. Essa mudança resulta tanto da insatisfação de um grande público e da classe política diante das performances das escolas, quanto de uma inquietação que afeta os professores em todo lugar, relativa à desvalorização e ao pouco reconhecimento da profissão (TARDIF; LESSARD, 2012).

As pesquisas sobre o assunto se concentram em duas vertentes, que Tardif e Lessard (2012, p. 41) denominam de “polo do trabalho codificado” – vertente que analisa os aspectos formais da profissão docente, ligada às questões burocráticas, codificadas ou prescritas, como normas, regulamentos, carga horária, obrigações legais, entre outras questões que possam estar ligadas ao caráter previsível e rotineiro da prática profissional; e de “polo do trabalho não codificado” – vertente que considera “os componentes informais da atividade, os aspectos

que estão implícitos ou “invisíveis” no ofício e suas inúmeras contingências, imprevistos, ou seja, as áreas flutuantes que revelam a sua complexidade”.

Portanto, podemos inferir que a atividade docente não é simples, tampouco natural; é uma construção social que congrega múltiplas facetas que englobam a ação de ensinar, o trabalho codificado e não codificado. Assim, definir o que é ser professor torna-se uma tarefa labiríntica. Tomaremos aqui a definição de professor apresentada por Sacristán (1998):

(...) consiste em desenvolver um trabalho sempre interpretável, pelo desempenho de funções não-reguladas e porque qualquer dos papéis profissionais pode ser executado de muitas maneiras. Esta condição faz com que sejam possíveis formas diferenciadas de ser professor, realizar atividades distintas e servir funções educativas em parte idênticas, mas com matizes diferenciais, segundo a idiosincrasia pessoal, o comportamento e a ética profissional. Portanto, se é professor executando funções tão variadas como: dar aulas, desenvolver atividades para vários grupos, preparando unidades didáticas, confeccionando materiais, gestionando os recursos bibliográficos de consulta, especializando-se numa oficina de teatro, atendendo aos problemas do aluno, relacionando-se com os pais, buscando recursos para os alunos, aperfeiçoando-se, investigando com os companheiros, avaliando a própria docência, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 266-267).

Segundo Roldão (2007, p.102), a ação de ensinar, enquanto ação inteligente, fundada num domínio seguro do saber, “não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns possam sentir”. Portanto, compreendemos a construção docente como um processo contínuo, perpassado pela história de vida dos sujeitos mediante suas experiências enquanto estudantes, pela formação inicial, pela experiência prática da profissão, englobando a formação continuada e permanecendo ao longo de toda carreira.

Por isso, optamos por utilizar a terminologia **devir docente**, pois *devir* tem sua origem no Latim *devenire* (chegar) e significa vir a ser, tornar-se, transformar-se; expressa um movimento permanente e progressivo pelo qual as coisas se transformam, embasados na ideia de uma constante renovação fundamentada na filosofia de Hegel. Para esse filósofo, o *devir* constitui a síntese dialética do ser e do não ser, pois tudo o que existe é contraditório, tendo a mudança como essência, ou seja, há movimento, há desdobramento, transformação (FRANÇA, 2013). Sendo assim, a expressão *devir docente* tem como objetivo expressar essa construção contínua do *ser professor*, em constante transformação, movimento.

Esse conceito acarreta pensar a formação docente como um processo permanente e inacabado. Para tanto, adotaremos a concepção de *desenvolvimento profissional docente*, utilizada por Carlos Marcelo García (2011), que, segundo o autor, tem uma conotação de evolução e continuidade, buscando superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Também se caracteriza por uma postura permanente de indagação, de elaboração de perguntas, problemas e suas respectivas soluções, embasada em uma abordagem de formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (MARCELO GARCÍA, 1995; 2011).

Isso posto, permaneço com a frase interrogativa, buscando compreender como a formação inicial do futuro professor de Educação Física vem contribuindo para a construção das identidades docentes. Para tanto, optamos por adentrar na temática da formação docente, buscando compreender como a relação teoria e prática vem se constituindo na formação inicial, tendo como premissa que a formação docente demanda ser atravessada por diferentes campos formativos (universidade e escola); e no campo da formação docente em Educação Física, em que as lacunas entre teoria e prática são mais prementes, pois historicamente essa é uma área de intervenção diferenciada nas escolas que possui especificidades, por ser voltada para o corpo e suas práticas. Por essa razão, a dicotomia teoria e prática se faz mais presente, não só na formação docente em Educação Física, mas também nas intervenções pedagógicas.

E dentro do processo formativo inicial em Educação Física, voltaremos nosso olhar para o estágio curricular supervisionado, compreendendo-o como um processo que demanda a inter-relação entre teoria e prática, entre os diferentes interlocutores (professores orientadores, professores supervisores e licenciandos) e entre os espaços de formação (escola e universidade), cada qual com saberes singulares próprios, buscando compreender como são construídas as relações pedagógicas nesse período da formação inicial e como essas relações contribuem para a construção das identidades docentes.

A tese em curso constitui-se na ideia de que as relações pedagógicas construídas no período de desenvolvimento do ECS podem contribuir significativamente para o processo de identificação docente dos futuros professores de Educação Física; e que, para tanto, é necessário romper as dicotomias entre teoria e prática, entre os campos de formação universidade e escola. Isso porque a construção das identidades docentes ocorre na inter-relação, de forma dialética, com coparticipação dos atores envolvidos no processo de formação inicial (professores da universidade, professores das escolas e licenciandos).

Apesar de a temática da formação de professores ser frequentemente debatida em diferentes instâncias, trata-se de uma pauta em constante transformação, pois está interligada

aos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais e suas dinamicidades, em especial à formação docente em Educação Física brasileira, que nas últimas décadas vem passando por profundas transformações devido aos novos contornos do campo de atuação profissional. Os impactos gerados pelas alterações nos cursos de Educação Física para a formação em licenciatura ainda carecem de estudos e debates.

Analisar as formações docentes é buscar compreender para quê, para quem e para onde se encaminham as formações profissionais. É uma busca por entender a educação não somente a partir de números e estatísticas, mas interrogando como se constituem os seus processos educativos e pedagógicos, já que esse é um processo extremamente complexo, o qual se revela, fundamentalmente, como um ato político dedicado à formação humana (FLORES, 2018). Assim, pesquisas sobre a formação profissional docente se fazem necessárias para o aprimoramento não só da formação, mas de políticas públicas que se transformem em ações de consolidação e/ou de transformação das estruturas existentes e das ações desempenhadas pelos atores em seu espaço social.

Nesse sentido, na *Introdução* buscamos apresentar a origem e a problematização do estudo, a fim de contextualizá-las à minha caminhada acadêmica e à literatura sobre o tema. No item 2 - *Objetivos*, apresentamos, após a exposição do problema, os objetivos que se pretende responder no decorrer do desenvolvimento deste estudo.

No Capítulo 3 - *A formação docente e o estágio curricular supervisionado*, contextualizamos a formação docente, o lugar do estágio curricular supervisionado nessa formação e as bases legais historicamente construídas desse componente do currículo dos cursos de licenciaturas brasileiras; e, de modo especial, como a Universidade Federal de Juiz de Fora vem organizando o estágio curricular supervisionado nos currículos de licenciatura, em particular, da Educação Física.

No item 4 - *O Percorso Metodológico*, descrevemos os caminhos que trilhamos para alcançar os objetivos do estudo, tendo como base a pesquisa qualitativa interpretativa e, como técnicas, a análise documental, a observação e a entrevista semiestruturada.

No Capítulo 5 - *Análise dos dados*, apresentamos as quatro categorias que emergiram a partir dos dados, discriminadas em subitens. No primeiro, 5.1 - *Licenciatura no curso de Educação Física*, buscamos elucidar qual o lugar atribuído à licenciatura no curso de Educação Física da FAEFID/UFJF, bem como as consequências da fragmentação do curso em bacharelado e licenciatura, para, dentro desse contexto, caracterizar como vem sendo realizada a formação inicial em licenciatura.

A segunda categoria de análise, 5.2 - *O ECS no contexto da formação inicial*, apresenta como esse componente curricular se organiza e desenvolve no contexto do curso de licenciatura em Educação Física da FAEFID/UFJF. Para tal, apresentamos sua carga horária, seu posicionamento no currículo, como o professor supervisor conduz à disciplina, as avaliações, entre outros, buscando compreender como são realizadas as escolhas das escolas que serão campo do ECS, bem como dos professores orientadores que participarão desse processo.

Na terceira categoria, 5.3 - *As relações pedagógicas construídas no decorrer do ECS*, analisamos como se constroem e se constituem as relações pedagógicas entre professor supervisor e professor orientador, como se constituem as orientações para o desenvolvimento do ECS, as reflexões e avaliações referentes a esse período. Da mesma forma, exploramos como se constroem as relações pedagógicas entre os professores orientadores e os licenciandos – o acolhimento, a condução e orientação, como realizam os planejamentos, intervenções e feedbacks, ações que podem contribuir significativamente para a construção das identidades docentes.

Por fim, a categoria de análise 5.4 - *As contribuições do ECS na percepção dos licenciandos* trazem como intuito compreender como o ECS contribuiu para o desenvolvimento da profissionalidade dos licenciandos, de acordo com suas percepções.

Nas *Considerações Finais*, apresentamos os apontamentos da pesquisa, embasados em suas análises e objetivos. Ao final do texto, encontram-se as referências utilizadas e os Apêndices.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender e analisar as relações pedagógicas construídas no estágio curricular supervisionado desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Constituem objetivos específicos deste estudo:

- a) caracterizar o curso de licenciatura em Educação Física da FAEFID/UFJF;
- b) apresentar o funcionamento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado II no curso de Licenciatura em Educação Física da FAEFID - UFJF;
- c) analisar as relações pedagógicas construídas entre os professores supervisores da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, os professores orientadores que recebem os estagiários nas escolas e os licenciandos e suas possibilidades;
- d) compreender as potenciais contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na construção das identidades dos futuros docentes no contexto da formação em licenciatura da FAEFID/UFJF.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Neste item sobre a formação docente, pretendemos apresentar algumas teorias e conceituações presentes nesse campo de estudo em expansão. A diversidade de tipologias e conceituações da formação docente reflete a expansão do campo, em que estudiosos da área buscam embasar-se a partir de diferentes vertentes teóricas para entender o fenômeno. Essa diversidade de facetas, além de contribuir para a construção/organização do campo, corrobora para identificar a sua complexidade.

Ao refletirmos sobre a formação docente, faz-se necessário compreendermos o significado do termo “formação”. Após considerar diferentes correntes teóricas, ressaltando suas complexidades e divergências, o autor Carlos Marcelo García apresenta uma síntese sobre o conceito:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como a educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa a responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. (MARCELO GARCÍA, 1995, p. 21).

Ao ampliarmos o debate, percebemos que a formação profissional se justifica como a maneira de assegurar que as pessoas que exercem a profissão tenham um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte, ou seja, possuam competências profissionais, diferenciando os profissionais habilitados dos leigos, constituindo características diferenciadoras da profissão como o desenvolvimento de habilidades especializadas, sua função social, a delimitação de um corpo de conhecimentos, um período de formação e treinamento, e a organização da categoria (MARCELO GARCÍA, 1995; NASCIMENTO, 2002).

Contudo, quando se reflete sobre a composição da profissão docente, atribui-se a ela uma diferenciação singular em relação às demais. Nesse sentido, ao reivindicar a docência como profissão, não se pode limitar a fazê-lo nos modelos tradicionais, que se associam à retórica da profissionalização – assim, o termo “profissionalidade docente” emerge como alternativa. Para Contreras (2012), a profissionalidade não diz respeito somente ao desempenho do trabalho de ensinar, mas expressa valores e pretensões que se objetiva alcançar e desenvolver nessa profissão. O autor elege três dimensões como qualidade da

profissionalidade docente: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e as competências profissionais.

Gorzoni e Davis (2017), ao realizarem uma revisão integrativa sobre o tema com autores nacionais e internacionais, consideram que o termo “profissionalidade docente” está associado a diferentes aspectos, como:

o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor. (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1396).

Entretanto, a ação de ensinar é categoria central para a profissionalidade docente, pois esta especificidade da ação docente permanece ao longo da sua evolução histórica e requer um conhecimento profissional específico. A construção da identidade profissional se constitui na relação que o professor estabelece em suas ações, considerando as demandas internas e externas à escola, expressando modos de ser e atuar como docente (ROLDÃO, 2007; GORZONI; DAVIS, 2017).

Assim, a profissionalidade está intimamente ligada à formação docente, a qual deve capacitar os professores para o trabalho profissional, que na atualidade não se limita a dar aulas, mas engloba funções como trabalho cooperativo, motivação, participação, animação de grupos, luta contra a exclusão social, relações com as estruturas sociais, com a comunidade, entre outros. Ao apresentar o conceito de formação de professores, Marcelo García (2011) o vincula à sua função social de transmissão de saberes e o descreve como um processo de desenvolvimento pessoal, que se materializa através da maturação interna e das possibilidades de aprendizagem e experiências do sujeito. Recorrendo a Debesse (1982), Garcia explicita que a formação não acontece somente de forma autônoma, mas diferencia-se entre: autoformação (o sujeito se desenvolve de forma independente, controlando os objetivos, processos, instrumentos e resultados); heteroformação (a formação é organizada e desenvolvida por especialistas); e interformação (que é desenvolvida no contato com os colegas de profissão).

Dentro do campo de formação docente, existem alguns modelos constituídos historicamente. Nesse momento, discutiremos sobre os modelos de formação técnica, reflexiva e crítica, apresentando uma síntese de suas características e dilemas. No modelo de

formação técnica, os conhecimentos são produzidos por agentes exteriores ao campo de atuação, que legitimam esses conhecimentos e constroem os currículos a serem seguidos; os professores nesse modelo são considerados os técnicos que aplicarão de forma eficiente esses conhecimentos (CONTRERAS, 2002).

Em consequência a essa formação técnica, os cursos de formação de professores são organizados segundo uma lógica aplicacionista, como denomina Tardif (2011). Para o autor, esse modelo comporta problemas fundamentais pois está idealizado segundo uma lógica disciplinar, e não segundo uma lógica profissional centrado no trabalho dos professores. Por ser monodisciplinar, é altamente fragmentado e especializado, e não há relação entre as disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.), as quais são de curta duração, com impacto reduzido na formação. Por outro lado, a lógica disciplinar é rígida, centrada em conhecimentos e não por questões da ação. Para Mizukami (1986), esse modelo organiza-se de forma fracionada, em que as disciplinas que desenvolvem conhecimentos específicos e possuem maior status são oferecidas inicialmente, enquanto, ao final do curso, são desenvolvidas as disciplinas pedagógicas e didáticas, com o objetivo de oferecer métodos e técnicas para aplicação do conhecimento na prática.

O modelo de formação reflexivo surge como uma alternativa de superação da racionalidade técnica, recentralizando a prática pedagógica na formação. As reflexões advindas desse modelo embasam-se nas ideias de D. Shon e K. Zeichner, que advogam sobre a tese segundo a qual o professor deve desenvolver a capacidade reflexiva sobre sua própria prática, atribuindo a ele uma intencionalidade e uma reflexão sobre o seu trabalho, um papel ativo, entendendo que o professor é capaz de contribuir na construção de conhecimentos sobre o ensino (LIBÂNEO, 2012). As críticas tecidas sobre esse modelo não são relativas à efetivação da proposta, mas aos seus fundamentos pragmáticos, tendo como centralidade a questão que o conhecimento pode e advém da prática, mas não exclusivamente dela, e sua limitação de atribuir a prática reflexiva somente ao contexto de aula, individual, desvinculando a prática pedagógica de um contexto mais amplo (CONTRERAS, 2002; GHEDIN, 2012).

O modelo de formação crítico está orientado por uma crítica social, visando à transformação da ordem social, e baseia-se em uma concepção de educação que busca compreender a realidade para transformá-la. A autonomia deve ser uma das características do professor, o qual é considerado um agente de transformação social. Tem como objetivo estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática, em que esta se assenta em uma base teórica, que permite um retorno à teoria, aprimorando-a. O grande entrave atribuído a esse

modelo de formação é a dificuldade de desenvolvê-lo, pois demanda a necessidade de um desejo comum e o desejo de uma ação transformadora, desconsiderando as diversidades das posições ideológicas e de interesses dos docentes (CONTRERAS, 2002).

Como já mencionado anteriormente, compreendemos a formação docente como um processo contínuo, dividido em fases, que não são lineares e estanques e podem se sobrepor. Tais fases perpassam as experiências que o sujeito obteve ainda como estudante, a formação inicial, a experiência na profissão, e continuam com os processos de formação continuada. Entende-se que o professor é construtor de saberes, portador de histórias (pessoal, familiar, acadêmica, profissional, etc.), afetando e sendo afetado pelo contexto histórico, social, político, cultural e econômico (BORGES, 2001; LOPÉZ, 2017).

Nosso estudo voltará o olhar para o contexto da formação inicial, em que são realizadas as disciplinas estágio curricular supervisionado, foco da nossa pesquisa. A formação inicial, que marca o início da socialização profissional, progressivamente ao longo da história, vem se realizando em instituições específicas³, por um corpo docente especializado e regido por um currículo que põe em vigor a sequência e os conteúdos que compõem o programa de formação. Segundo Marcelo García, tem três funções:

A de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar a instituição formativa tem a função de **controle da certificação** ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clarker e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, **agente de mudança** do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante. (MARCELO GARCÍA, 1995, p. 77; grifos do autor).

Assim, os cursos de formação inicial devem fornecer o embasamento necessário para a construção do conhecimento pedagógico especializado, com fundamentações consistentes nas áreas científico, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal capacitando os futuros docentes para assumirem as complexas tarefas no âmbito educacional (IBERNÓN, 2011).

No entanto, as pesquisas no campo vêm sinalizando que a formação inicial não tem contribuído de forma efetiva na preparação dos professores para enfrentarem o complexo cotidiano escolar. As principais críticas apresentadas à formação inicial se referem à falta de interação entre os espaços profissional, universitário e escolar, assim como à falta de

³ Para mais informações sobre os processos históricos de transformações das instituições formadoras de professores no contexto brasileiro, consultar Pimenta (2012).

articulação entre as áreas de conteúdo específico e pedagógico, entre conteúdo e método, prevalecendo, na formação inicial, uma visão burocrática, acrítica, baseada na racionalidade técnica (PIMENTA, 1999; GHEDIM; ALMEIDA; LEITE, 2008; NÓVOA, 2019).

Taffarel (1993) discrimina os elementos que predominam nas formações em licenciatura:

Falta de domínio de conteúdo, tanto específico quanto pedagógico, falta de articulação entre teoria e prática, entre as áreas de conteúdo específico e pedagógico, entre conteúdo e método, entre Institutos e a Faculdade de Educação, entre Bacharelado e Licenciatura, entre o curso e o sistema que irá absorver o profissional, entre as necessidades colocadas na sociedade e o que a universidade desenvolve, bem como as questões sobre as condições organizacionais e estruturais, para abordar a interdisciplinaridade, a burocratização e as relações de poder nos cursos. (TAFFAREL, 1993, p. 13).

Para Nóvoa (1999; 2017), há um descompasso entre os programas de formação de professores e a realidade concreta das escolas, “um fosso intransponível” onde as produções acadêmicas pouco têm contribuído para transformar a condição sócio profissional dos professores

(...) existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-ação” etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem. (NÓVOA, 1999, p. 15).

Ao retratarmos os problemas existentes no campo, faz-se necessário pontuar que os programas de formação de professores não estão isolados da realidade que o cercam, mas são permeados por uma cultura escolar e profissional, políticas públicas e mecanismos externos que o influenciam. As políticas neoliberais e o seu aprofundamento, em curso desde o início do século XXI, têm acentuado políticas de desvalorização e desprofissionalização da área, juntamente com um crescente ataque às instituições universitárias e uma política de privatização da educação. Tais políticas e reformas manifestam-se de diferentes maneiras: baixos salários, péssimas condições de trabalho, desvalorização e destruição da carreira, intensificação do trabalho, crescente privatização dos cursos de licenciatura, entre outros. A

ideologia em curso repercute diretamente nos programas de formação de professores, aprofundando a crise educacional (MELLO, 2014; NÓVOA, 2017).

Tal complexidade também se reflete nos cursos de formação de professores de Educação Física. Esse campo de formação é historicamente marcado por conflitos, relações de força, interesses, estratégias e lutas pelo poder. Segundo Flores (2018), o campo da Educação Física se constitui de vários subcampos que se interligam, influenciam e são influenciados na sua construção, concorrendo entre si, destacando-se os subcampos científico/acadêmico, escolar, saúde, lazer e esportivo (FLORES, 2018). Nesse mesmo sentido, Neira (2016), ao analisar os currículos que formam os professores de Educação Física, aponta

[...] uma grande polifonia, conflitos entre vetores de força, coexistência de visões e tendências que se afastam e, principalmente, concepções de área, docência, função da escola e papel do professor desprovidas de fundamentação. Na maioria dos casos, a experiência formativa significa travar contato com conteúdos esparsos produzidos a partir de representações divergentes sobre a profissão e, por vezes, ideologicamente compromissadas com setores da sociedade que dispõem de condições econômicas vantajosas. (NEIRA, 2016; p.157).

Ao refletir sobre o percurso histórico do curso de formação em Educação Física no Brasil, verifica-se uma forte ligação com a área das ciências biológicas e seus conhecimentos aplicados ao campo médico, baseado na racionalidade técnica, características que permanecem na atualidade (SBORQUIA, 2008; FLORES, 2018), como demonstram os estudos de Neira (2016), o qual, ao analisar os currículos de licenciatura, aponta para uma concentração das disciplinas no campo biológico (Biologia, Anatomia, Bioquímica, Nutrição, Crescimento e Desenvolvimento, entre outras) e de disciplinas que derivam do campo biológico ou a ele recorrem, no desenvolvimento de seus conteúdos (Treinamento Desportivo, Fisiologia, Medidas e Avaliação, entre outros). O autor destaca ainda que apenas manifestações corporais hegemônicas são contempladas (voleibol, handebol, futebol, basquetebol, ginástica, natação, entre outras), com ênfase na gestualidade correta e ensino das regras oficiais, em detrimento de reflexões históricas e sociais das modalidades. Conteúdos como Sociologia, Didática, Filosofia, História, Metodologia do Ensino, etc. encontram-se diluídos ou são pouco valorizados, além de inexistirem momentos que proporcionem aos futuros professores reflexões políticas e sociais sobre as práticas corporais.

Esse modelo de formação predominante nos cursos de licenciaturas em Educação Física no Brasil traz consequências negativas para o campo da educação física escolar, pois não prepara seus futuros docentes para a complexidade da realidade do campo educacional, além de desconsiderar as produções já existentes na área, levando a uma formação biologizante, técnica e acrítica. O que se observa é que, apesar do crescente debate na área e até mesmo das mudanças legislativas propostas, não houve alterações significativas nos currículos de formação. Segundo Santos Júnior (2005), os alunos têm chegado aos últimos períodos da formação com as mesmas dúvidas dos estudantes de trinta anos atrás, dentre elas: a fragilidade conceitual relativa à área de conhecimento, a dificuldade de organizar o trabalho pedagógico, a dificuldade de perceber a Educação Física dentro de um contexto social mais amplo e o desconhecimento das propostas metodológicas presentes na área.

Obstante a isso, soma-se a complexidade da docência em Educação Física, tendo em vista a especificidade e a pluralidade de saberes que compõem a área. Segundo Rezer e Fensterseifer (2008, p. 320), é necessário "considerar que há exigências em nosso contexto de intervenção que precisam ser melhor compreendidas". Portanto, torna-se necessário resgatar a complexidade da docência nas aulas de Educação Física, pois o que fazemos pode se constituir de uma "significativa complexidade", por carregar consigo "uma tradição, um nível de exigência intelectual, sensível, estética, corporal, enfim, um nível de exigência humana que pode ser bastante elevado" (REZER; FENTERSEIFER, 2008, p. 320).

Ademais, apesar dos avanços da área relativos à compreensão sobre o corpo, os esportes e as práticas corporais na Educação Física Escolar, a partir de diferentes vertentes teóricas e pedagógicas que emergiram nas últimas décadas, o que encontramos na formação inicial e nas práticas pedagógicas é um fosso entre os avanços teóricos na área de conhecimento e a intervenção pedagógica (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Em consequência disso, o que se tem observado é um crescente desinvestimento por parte dos professores de Educação Física, o qual já vem ocorrendo não só no momento das aulas de Educação Física (falta de proposta, de planejamento, de intencionalidade pedagógicas, etc.), mas também na formação contínua e continuada. Entre as potenciais causas apontadas para esse desinvestimento, estão: uma formação acadêmica inadequada; o desconhecimento ou divergências relativas à função dessa disciplina no ambiente escolar; a pouca ou nula participação dos professores na implantação das inovações educativas; a dificuldade de compreender o que vem sendo proposto pelo movimento renovador da Educação Física; a não participação dos docentes nos momentos de formação continuada; entre outras (SANTINI;

MOLINA NETO, 2005; GONZALES; FENSTERSEIFER, 2006; MAI; FENSTERSEIFER, 2010; MACHADO *et al*, 2010).

Para começarmos a pensar em caminhos que apontem para a supressão desse modelo, é necessário invertermos nosso olhar, pensarmos na formação atrelada ao contexto de atuação, compreendendo que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, e que a prática docente não é um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (TARDIF; LESSARD, 2011). Segundo Nóvoa (2009, p. 6), é necessário “devolver a formação dos professores aos professores”, pois esses atores foram afastados dos programas de formação. O autor reitera que a formação de um professor perfaz uma complexidade que só se obtém a partir de uma integração na cultura profissional, e advoga por uma formação construída dentro da profissão, isto é, baseada na combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tenha como base os próprios professores.

Entendendo que o estágio curricular supervisionado é um dos momentos da formação inicial (mas não deve ser o único) que aproxima os futuros professores do campo de atuação profissional, optamos por analisá-lo para compreendermos como esse movimento de aproximação entre instituição formadora e escola tem se constituído. No próximo item, passaremos a desenvolver uma reflexão sobre o papel do estágio curricular supervisionado na formação e a importância da aproximação da formação inicial do campo profissional docente.

3.1 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O CAMPO DE ATUAÇÃO PROFSSIONAL

Ao refletirmos sobre a formação docente, percebemos, através das discussões apresentadas, como o estágio se torna central dentro dessa perspectiva em que acreditamos, na qual a formação deve estar vinculada à prática profissional. Contudo, faz-se necessário pensarmos como o estágio está situado no atual modelo de formação de professores, em especial dos professores de Educação Física, e em como vêm se constituindo as relações entre a instituição formadora e a escola nesse momento da formação.

Em um contexto de formação que considere a prática profissional como elo que perpassa o currículo desde o início da formação inicial, é necessário que a instituição formadora e a escola trabalhem em conjunto. A proximidade entre os dois campos se faz essencial nesse contexto. É necessário desconstruir as hierarquizações presentes na atualidade, em que o saber científico se sobrepõe ao da prática pedagógica. Segundo Rezer (2007, p. 44),

“há uma equivocada hierarquização social do trabalho docente nos níveis de ensino”, em que o trabalho do professor que atua no ensino superior tem um status social de maior relevância do que o do professor que atua no ensino básico, gerando a ideia de que o trabalho no ensino superior tem maior complexidade do que o trabalho na escola. Tal visão aprofunda o distanciamento existente no campo de formação da divisão entre teoria e prática, entre os que produzem o conhecimento e os que devem aplicá-lo.

Há um crescente número de pesquisas nas áreas da Educação e da Educação Física que abordam a temática da relação entre os cursos de licenciatura e o contexto escolar. Esses estudos evidenciam: o distanciamento entre o ensino superior e a educação básica; a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática; objetivos e perspectivas de ensino diferenciados entre os docentes universitários e os da educação básica; problemas nos currículos; entre outros (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008; AROEIRA, 2014; NEIRA, 2014; LÓPEZ, 2017; BISCONSINI, 2017; FLORES; 2018). Tais problemas apresentados nas pesquisas geram impactos negativos para o campo escolar, pois este é utilizado pelas instituições formadoras como campo de observação, estágio e pesquisa, mas pouco recebem em troca. Tais impactos negativos também repercutem no campo da formação, pois, sem essa relação de proximidade, a escola não se sente partícipe dessa formação e se desobriga de uma participação mais efetiva.

Ao pensarmos no estágio curricular supervisionado (ECS), essa relação harmônica se torna ainda mais necessária, como coloca Isse (2016):

Em se tratando dos estágios, a parceria entre universidade e escolas básicas é fundamental (...) Quanto mais orgânica, mais colaborativa, menos hierárquica puder ser essa relação, mais potentes serão as experiências de estágio, pois cada pequeno espaço, cada pequena situação cotidiana envolve todos os atores, que têm a liberdade e o compromisso para agir e interagir nas situações pedagógicas vividas pelo estagiário na escola (ISSE, 2016, p. 203).

A realização do estágio curricular supervisionado só é possível na inter-relação entre os atores do processo – licenciandos, professores supervisores, professores orientadores⁴, alunos da escola, funcionários da escola (direção, coordenação, outros professores,

⁴ Optamos por utilizar em nosso estudo as seguintes denominações: licenciandos – o discente de licenciatura que se encontra realizando o estágio curricular supervisionado na formação inicial; professor supervisor – o professor da instituição formadora responsável por desenvolver a disciplina estágio curricular supervisionado; professor orientador – o professor da escola que recebe e orienta os estudantes estagiários no desenvolvimento da disciplina estágio curricular supervisionado.

secretários, auxiliar de limpeza, etc.). E é nessas possibilidades de construções das relações que se torna possível desenvolver as identidades docente.

O estágio é o momento de reencontro do licenciando com a escola, agora não mais como aluno, mas como futuro professor. É o momento de desconstrução e reconstrução de conceitos relativos ao espaço escolar, momento de se reposicionar nesse espaço que não lhe é estranho, mas que nesse momento da formação lhe propõe novos desafios. O estágio é o momento de compreender a escola com um outro olhar, e principalmente de entender a profissionalidade docente.

É necessário proporcionar condições para que os licenciandos compreendam a profissão docente em seu contexto histórico-social, inserido em determinado espaço e tempo, desenvolvendo a capacidade de questionamento e reflexão sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual a profissão se insere (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Segundo Salazar López (2017), o estágio nas licenciaturas é fundamental para: introduzir o professor no campo da profissão; auxiliar na construção das identidades docente; desenvolver um olhar crítico sobre a escola; conhecer e compreender o funcionamento e a estrutura do sistema escolar; desenvolver saberes docentes, em especial saberes da experiência; articular os diferentes saberes construídos; testar propostas de ensino inovadoras; desenvolver processos de ação-reflexão-ação; pensar a realidade com os saberes construídos durante a formação inicial.

É o momento em que os licenciandos têm a oportunidade de se aproximar do professor em ação e realizar uma ressignificação de suas representações a respeito do que significa assumir-se como futuro professor, na medida em que propicia uma ampliação de suas compreensões conceituais e a respeito de como ensinar e aprender. “O estágio é um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; p. 29).

Nesse cenário, a teoria e a prática têm que estar presentes de forma indissociável, pois, para desenvolver reflexões sobre as atividades realizadas, sobre o trabalho docente, sobre suas ações, sobre as condições sociais e históricas da prática pedagógica, os atores envolvidos no processo do estágio precisam de referenciais teóricos que lhes possibilitem uma melhor compreensão e aprimoramento das atividades educativas. E, para que esse momento de síntese ocorra, as teorias exercem um papel fundamental, pois iluminam e auxiliam na

construção de esquemas para a análise e investigação sobre a prática (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008; ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Segundo Pimenta (2012, p.107), “teoria e prática são indissociáveis como práxis”. Portanto, o estágio curricular supervisionado deve conceber teoria e prática em uma perspectiva dialética, isto é, “a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem teoria que retorna a prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la” (IBIDEM, p. 82). É importante compreender que é a atividade teórica que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Entretanto, para produzir tal transformação, somente a atividade teórica é insuficiente: é preciso atuar praticamente.

Ao reforçar a importância do estágio para a formação docente, Montiel e Pereira (2011) esclarecem que essa etapa da formação docente deve ser pensada a partir de uma nova perspectiva, como espaço de formação, aprendizagem, trabalho, pesquisa, e sobretudo como encontro entre experiência e conhecimento (ZOTOVIC *et al.*, 2013). Ao refletirem sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física, os autores acreditam que os campos conceituais de formação servem como balizadores, partindo do conhecimento científico e pedagógico no processo de aprendizagem inter e transdisciplinar e na construção e produção de conhecimento, considerando que a formação do professor de Educação Física possui uma característica que lhe é peculiar a respeito do corpo de conhecimento e sua prática, o que leva à compreensão sobre a necessidade de pensar os campos de entrelaçamento e tensão entre teoria e prática.

Todavia, o estágio curricular supervisionado não deve ser o único momento da formação inicial que contemple a perspectiva dialética entre teoria e prática: esse movimento deve perpassar todas as disciplinas do currículo. Contudo, o que vem ocorrendo dentro do modelo de formação tecnicista, ainda presente na maioria dos cursos de licenciaturas no Brasil, é a atribuição de tal tarefa somente a essa disciplina, o que inviabiliza a realização dessa unicidade. Isso se deve, principalmente, ao fato de que, dentro desse modelo de formação, esse espaço também vem se caracterizando por uma cultura tecnicista, seguindo um modelo de desenvolvimento técnico e científico, baseado quase que exclusivamente no nível da informação, limitando-se a habilidades cognitivas da memória, descrição de dados e relatos de experiência. Nessa concepção, os licenciandos são concebidos como meros consumidores de teorias ou como transmissores de conhecimentos, não desenvolvendo uma análise crítica (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Segundo Benites (2012), há um certo descompromisso com esse momento da formação em que se desenvolve um duelo entre duas culturas distintas, no qual a instituição formadora se exime do real compromisso na formação do futuro professor para com a escola, tendo em vista a preponderância da ciência. A escola, por sua vez, não se vê responsável por esse processo, deixando de intervir ou esperando que a universidade supervisione os estágios e corrija a situação de ensino dentro de seu espaço de atuação.

Estudos recentes vêm denunciando os problemas decorrentes no desenvolvimento da disciplina ECS e, entre eles, a burocratização desse espaço ganha destaque (FLORES *et al.*, 2017; BISCONSINI *et al.*, 2019). Isso se deve ao fato de que o ECS vem sendo concebido, pelas instituições formadoras, como um mecanismo na “solução” para problemas de desvinculação entre teoria e prática e, pelos alunos, como um mero cumprimento de mais uma etapa da formação. Segundo Silva (2005), os problemas precedem o início das atividades de estágio, pois a proporção de licenciandos por professor supervisor em geral encontra-se muito alta, o que inviabiliza o acompanhamento *in loco* das atividades realizadas pelos licenciandos, bem como uma discussão reflexiva sobre o que acontece em campo. Segundo Neira (2012):

Corriqueiramente, a supervisão de estágios da Licenciatura em Educação Física é encarada como um procedimento meramente burocrático. A ação do professor-supervisor se restringe à cobrança e controle de entrega de cartas de credenciamento de instituições concedentes, fichas de seguro, cômputo de horas cumpridas e relatórios de estágio preenchido em formulários padronizados.

Paradoxalmente, a impessoalidade acaba tornando-se a tônica de um processo idealizado para que o licenciando construa sua identidade profissional, no qual o acompanhamento cuidadoso da ação e o estímulo à reflexão sobre a realidade vivida deveria vir em primeiro lugar. A mesma impessoalidade se estende desde a proposta da instituição formadora quando define o como e o que deve ser observado e escrito nos relatórios, passa pela relação entre universidade e escola e culmina nos encontros do professor supervisor com o graduando. (NEIRA, 2012; p. 183).

O papel do professor-orientador tampouco é bem definido nessa dinâmica. Segundo Benites (2012), o professor-colaborador⁵ é compreendido como alguém que é formado para ser professor, mas que, em dado momento de sua carreira, passou a receber estagiários por boa vontade ou camaradagem, pois não recebem nada por esse trabalho, somente um acúmulo de função. Ele não possui formação específica para tal função e apresenta dúvidas e anseios com relação à intervenção e à retroalimentação dos estagiários, adotando, na maioria das

⁵ Denominação utilizada pela autora para definir o professor que recebe o aluno estagiário na escola, baseando-se na ideia que esse se sente apenas um colaborador dentro desse processo de formação.

vezes, uma posição de não ingerência; no entanto, constitui-se como uma referência aos estagiários.

Nesse contexto, também não são proporcionados encontros entre o professor orientador e o professor supervisor para discutirem o desenvolvimento do estágio, tampouco entre o professor orientador e o estudante estagiário, para refletirem sobre a prática pedagógica (concepções metodológicas, planejamento, avaliação, etc.), ficando o discente estagiário à mercê da observação e, às vezes, é permitida a ele a realização de algumas intervenções construídas de forma descontextualizada. O que ocorre é uma falta de ligação entre estudante estagiário, professor supervisor e professor orientador, o que impossibilita a realização de uma reflexão significativa sobre o momento do estágio (BISCONSINI *et al.*, 2019).

Essas dificuldades no desenvolvimento da disciplina ECS foram classificadas em cinco categorias por Salazar López (2017), em sua tese, após a realização de uma revisão da literatura: *dificuldades do professor supervisor* – acompanhamento dos estagiários, a não contabilização das horas de acompanhamento dos estagiários na escola; *dificuldades dos estagiários* – pouca receptividade pelos professores orientadores, realização de estágios com professores não formados na área, realização de estágios com professores que se utilizam de propostas metodológicas tradicionais, criticadas e superadas pela literatura da área; *dificuldades dos professores da escola/orientadores do campo* – não se sentem responsáveis pelo processo formativo dos estagiários, expressam aos estagiários concepções negativas sobre a profissão docente, além de alguns professores não gostarem de ser observados por medo de serem julgados; *dificuldades derivadas da escola campo* – o estagiário é percebido como incômodo para a escola, e o estagiário é utilizado para “tampar buracos” na ausência de algum professor; *dificuldades na concepção do ECS* – o ECS é considerado apenas como espaço da prática e atividade final do curso, dificuldade de assegurar a relação entre teoria e prática, divisão fixa e estagnada dos momentos de observação, participação e regência, o estágio como cumprimento de atividades burocráticas, falta de integração entre a instituição formadora e a escola.

Porém, apesar de o estágio curricular supervisionado ser um momento da formação que requer mais atenção e melhorias, as vulnerabilidades no desenvolvimento do processo não se sobrepõem ao valor das vivências adquiridas durante a sua realização e a sua contribuição na construção das identidades docente. É importante identificarmos os pontos de fragilidade desse momento da formação para pensarmos em estratégias de aprimoramento.

As contribuições e os avanços do ECS são apontados por numerosos estudos nacionais e internacionais. Dentre eles, podemos salientar a pesquisa de Isse (2016), que teve como objetivo analisar como os saberes são mobilizados por estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física, em suas práticas docentes durante o estágio curricular supervisionado. Entre os resultados encontrados, destacamos que os estudantes pesquisados reconhecem a relevância do estágio para a sua formação profissional e consideram ser esse o tempo e espaço de muitas aprendizagens. Também consideram que o estágio contribui para que o início da carreira seja menos impactante, pois proporciona a oportunidade de aprenderem a se movimentar na estrutura e na cultura escolar.

Ao analisar como os estágios nos cursos de licenciatura contribuem para a construção dos saberes pedagógicos, utilizando-se da reflexão como estratégia metodológica, Aroeira (2009) aponta em seus resultados que a reflexão partilhada entre pares da universidade e da escola contribui para a aprendizagem da docência e que o supervisor de estágio assume um papel importante de mediador nesse processo de reflexão coletiva entre os atores envolvidos no processo. A autora destaca que o estágio não é responsável por promover a práxis nos cursos de licenciatura, entretanto, quando ele considera práticas de partilha com a escola, aspectos de colaboração e flexibilidade, assim como de pesquisa e de interdisciplinaridade, pode colaborar num processo formativo a favor da unidade teoria e prática.

Alguns avanços em relação à construção e ao andamento da disciplina estágio curricular supervisionado também têm sido observados no cenário brasileiro. Souza Neto *et al.* (2012, p. 131) destacam algumas experiências que retratam esses avanços: “Parceria Intergeracional entre estudantes do curso de pedagogia e professores da rede pública” (SARTI, 2009); “Programa de Residência Pedagógica”, da Universidade Federal de São Paulo (GIGLIO, 2010), estabelecendo um trabalho de parceria entre escola e universidade, no âmbito do estágio supervisionado; Programa “Educador”, na Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto, propondo a incorporação de um “técnico”, que deve ter como formação mínima o ensino superior, com licenciatura, para fazer a mediação entre a universidade e a escola (CORREA, 2010). Especificamente no campo da Educação Física há, entre outras, as propostas de se trabalhar na dimensão das “relações interpessoais”, entre os atores envolvidos no processo durante os estágios (KRUG, 2010a; KRUG, 2010b); de “formação dos professores-colaboradores” para receber os estagiários (SOUZA NETO; BENITES, 2008).

Os autores dão destaque especial à proposta de Borges (2008), pois esta concebe a escola como espaço de formação e de construção da identidade do professor, colocando sua

ênfase no “modelo profissional de formação”, possibilitando um espaço mais significativo para o estágio supervisionado, emergindo desse contexto tanto uma teoria da prática como uma teoria da relação social.

Portanto, consideramos que o estágio curricular supervisionado não pode ser desenvolvido de maneira isolada pelo licenciando, mas sim a partir de uma mediação e na inter-relação entre os participantes desse momento da formação. A resignificação dos conteúdos da formação e a construção de saberes para o trabalho pressupõem experiências colaborativas entre professores, alunos e estagiários. Para que o estágio realmente signifique, contribua para a formação do licenciando, faz-se necessário um processo de triangulação entre tempo, atitude (ações) e sujeitos (MAFFEI, 2014).

Tempo enquanto espaço de permanência e vivência do licenciando no futuro campo de atuação profissional. Atitude que se relaciona ao rol de atividades inerentes à futura profissão a serem experienciadas em ações que o levem a refletir, perceber, ser e agir como professor. Sujeitos que se refere àqueles que se envolvem com o professor em formação no contexto do estágio (professor formador, coordenador e supervisor do estágio, professor da escola campo de estágio, alunos e outros estagiários). Esse processo é permeado pela atitude investigativa, na qual, a pesquisa é utilizada como fator que desvela saberes e fazeres do professor. (MAFFEI, 2014, p. 336).

Nesse sentido, o estágio deve constituir-se na reinvenção crítica e autoral do trabalho docente, tomando as experiências, reflexões e teorias do outro como referência, como dispositivo para pensar e criar a própria prática (ISSE, 2016). Para tanto, faz-se necessária uma descentralização da gestão das práticas em que haja uma negociação entre universidades e escolas para uma compreensão idêntica dos objetivos e das abordagens de formação, numa tentativa de aproximação dos pontos de vista (TARDIF; LESSARD, 2012).

No próximo item, abordaremos como a disciplina estágio curricular se apresenta no contexto legal da formação em licenciatura no Brasil, bem como na instituição na qual desenvolvemos este estudo.

3.2 O CONTEXTO BRASILEIRO

Neste item, temos como objetivo contextualizar como, historicamente, vêm se constituindo, em nosso país, as bases legais e as diretrizes para a formação de professores da educação básica. Vale destacar que esses processos têm sido demarcados por avanços e retrocessos, constituindo-se por um território de disputas de concepções, dinâmicas, políticas

e currículos. As discontinuidades dessas políticas têm caracterizado esse movimento, o que impacta na formação dos futuros docentes.

É importante ressaltar que leis, resoluções e pareceres são construções socioculturais localizadas no tempo e no espaço, decorrentes de fatores éticos, políticos, pedagógicos, entre outros. Trazem consigo uma intencionalidade, um direcionamento para sociedade que se pretende no âmbito cultural, educacional, político, econômico, etc. Nesse sentido, as normativas legais não são meras descrições de obrigações sociais, mas produções culturais que são interpretadas, analisadas, acolhidas ou criticadas (ISSE, 2016).

Segundo Souza Neto *et al* (2012), as preocupações relativas ao lugar da prática na formação docente no Brasil têm seu embrião no curso de Didática, em que as disciplinas de Didática foram divididas em Didática Geral e Didática Especial. A partir desta, originou-se a disciplina de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, na década de 1960, e, segundo os autores, só teve a sua identidade mais bem delineada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) (BRASIL, 1996).

A promulgação da LDBEN 9394/96 desencadeou uma reestruturação no sistema de ensino nacional, incluindo a educação básica e o ensino superior, e conseqüentemente a formação de professores. Ao tratar da formação de professores para a educação básica no Título VI “Dos Profissionais da Educação”, o seu artigo 61, parágrafo único⁶ inciso II apresenta:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos (...) a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. (BRASIL, 1996).

Nessa proposta, o estágio supervisionado foi compreendido como disciplina e como atividade. O Art. 65 da referida lei traz que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996), determinando que a prática de ensino deva estar presente nos cursos de formação de professores. Dessa forma, desde 1996, observa-se um esforço dos legisladores em valorizar a prática na formação inicial dos professores. E, a partir da promulgação da LDBEN 9394/96,

⁶ Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009.

novas políticas e novas legislações foram se desdobrando no âmbito do Governo Federal, por meio do Conselho Nacional de Educação⁷ (CNE).

No âmbito das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) para a formação de professores da educação básica, em nível superior, por meio de cursos de licenciatura e de graduação plena, foram instituídas, pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e pela Resolução CNE/CP 01/2002, as diretrizes para uma política de formação que devem nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial. Esses documentos trazem em sua composição a discussão das competências e conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, a organização institucional e as diretrizes para a estruturação da matriz curricular, as concepções de aprendizagem, conteúdo e avaliação, a pesquisa como elemento essencial na formação docente, entre outros (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008; BISCONSINI, 2017).

Com a aprovação dessas diretrizes curriculares, a licenciatura ganhou especificidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo-se em um projeto específico, com currículo próprio, que não deve ser confundido com o bacharelado ou com o antigo modelo de formação de professores que ficou conhecido como “modelo 3+1”. A formação de professores ganhou autonomia e características próprias, com identidade própria em toda formação inicial (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Decorrente da publicação dessas resoluções, o campo da Educação Física publicou a Resolução CNE/CES 7/2004, congregando as novas medidas e dividindo a formação, antes realizada somente através da licenciatura plena, em duas propostas: a primeira, relacionada ao *Profissional de Educação Física*, como alguém que deve ser competente para analisar a realidade social e intervir acadêmico e profissionalmente nas diferentes manifestações do movimento; e a segunda, vinculada ao *Professor de Educação Física*, como um profissional para exercer a profissão, prioritariamente, no âmbito da docência (BRASIL, 2004; BENITES, 2012).

Tais modificações não foram consensuais e geraram grande debate na área da Educação Física, reverberando até a atualidade. Maia e Sacardo (2020), ao realizarem um levantamento das produções acadêmicas sobre o tema, identificaram que os debates giram em

⁷ As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira (<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>).

torno: do falso consenso saldado a partir da proposta das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Física (DCNEF) a partir da CNE/CES 7/2004; das múltiplas interpretações/reinterpretações de tais diretrizes; da defesa ao retorno da licenciatura plena; e do descompromisso epistemológico acometido à área da Educação Física em função do monopólio posto ao debate sobre as DCNEF 2004.

Em relação à duração e à carga horária mínima dos cursos de formação de professores para a educação básica em nível superior, o parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 02/2002 indicam que o curso deve ter o mínimo de 2.800 horas a serem desenvolvidas, no mínimo em três anos letivos, nas quais a articulação teoria- prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I – 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 horas de estágio a partir do início da segunda metade do curso;**
- III – 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 horas para outras formas de atividades de natureza acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002; artigo 1º, grifo nosso).

Destacamos que a CNE/CP 01/2002 em seu 1º parágrafo do artigo 12 institui que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”, deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação, no interior de todas as disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não somente nas disciplinas pedagógicas. Como ressalta o 13º artigo, “em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (BRASIL, 2002; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008; MOREIRA; COSTA; ASSIS, 2016).

Em relação ao estágio curricular supervisionado, o artigo 13º, §3º da CNE/CP 01/2002 propõe:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002a).

E o parecer CNE/CP 28/2001 dispõe:

O estágio curricular de ensino entendido como tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em seu ambiente de trabalho e um aluno estagiário. Por isso que esse momento se chama estágio curricular supervisionado. (CNE/CP 28/2001, p.10).

A partir dessas diretrizes, o estágio curricular supervisionado foi reconhecido como componente curricular obrigatório, integrado à proposta pedagógica dos cursos, concebendo uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em seu ambiente de trabalho e um aluno estagiário. Deixou de ser mais uma atividade facultativa e passou a ser uma condição para obtenção da licença.

As diretrizes propostas proporcionaram um novo enfoque para a formação, com reflexões mais amplas. Alguns autores da área consideram que houve avanços na conceituação da legislação, no sentido de aumentar as possibilidades de articulação entre essas esferas conceituais da formação, pois, isoladamente, elas são insuficientes. A concepção da prática como componente curricular considerando-a uma atividade que deveria produzir algo no âmbito do ensino, totalizando 400 horas para esse componente, demonstra um movimento de atrelar a teoria e a prática. Além disso, trouxe a compreensão de que o estágio curricular supervisionado é uma experiência compartilhada entre profissionais habilitados com experiência na docência e estudantes em formação, promovendo as discussões sobre a importância da articulação entre instituição formadora, escola e discente (SOUZA NETO *et al.*, 2012; ISSE, 2016; HONÓRIO *et al.*, 2017).

No ano de 2009, passou a vigorar a Lei de Estágio (11.778/2008), que institui o estágio como “ato educativo escolar supervisionado”, o qual deve fazer parte do projeto pedagógico do curso. Deve também integrar o itinerário formativo do educando, visando ao “aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Institui que “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente” (BRASIL, 2008).

A referida lei traz como novidades a celebração de um termo de compromisso entre educando, parte concedente do estágio e instituição de ensino, atribuindo obrigações para

cada uma das partes. Normatiza o estágio de forma geral, instituindo o seguro, a supervisão da instituição em que ocorre, os limites de carga horária, as prescrições para estudantes, o limite do número de estagiários por supervisor e orientador, entre outros, delineando melhor o amparo legal em relação aos estágios (SOUZA NETO *et al.*, 2012; BENITES, 2012).

No decorrer do ano de 2015, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes 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 de professores. Em relação aos cursos de licenciatura, objeto de nossa pesquisa, a carga horária total passou a ser de, “no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, no mínimo 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos”, compreendendo:

I – 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II – 400 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;

III - pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos [...] conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...] por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, Art. 13º, §1, grifo nosso).

Ademais, compreende que “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, Art. 13º, §6). Em termos de exigências legais, não houve grandes alterações no estágio em relação à Resolução de 2002, entretanto, segundo Pimenta e Lima (2017), ao realizarem uma análise comparativa entre as Resoluções de 2002 e 2015, existem contradições em relação aos princípios, fundamentos e procedimentos anunciados nesses documentos. As autoras destacam a supressão do termo “curricular”, o que poderia abrir espaço para interpretações diversas, contraditórias e ambíguas, comprometendo a relevância desse componente curricular.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das mudanças relativas ao estágio nas Resoluções CNE/CP nº 02/2002 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015:

Quadro 1 - Estágio nas Diretrizes Nacionais de Educação

| | CNE/CP nº 02/2002 | CNE/CP nº 2/2015 |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Carga horária mínima dos cursos de licenciatura | 2.800 horas | 3.200 horas |
| Duração mínima dos cursos de licenciatura | 3 anos | 4 anos ou 8 semestres |
| Carga horária mínima do estágio | 400 horas | 400 horas |
| Redação incisos | II – 400 horas de estágio a partir do início da segunda metade do curso; | II – 400 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 |

Fonte: elaborado pela autora.

A retirada da obrigatoriedade de oferecer o estágio a partir da segunda metade do curso pode representar um avanço, pois abre a possibilidade de distribuir a carga horária do estágio desde o início da estrutura curricular, permitindo um maior diálogo e articulação entre os componentes “teóricos” da formação e os componentes “práticos” vivenciados no estágio (MOREIRA; COSTA; ASSIS, 2016). A ideia de um ensino aplicacionista é suprimida, prevalecendo a visão de que primeiro deve-se aprender as teorias, para em seguida aplicá-las na prática.

As preocupações relativas à necessidade de uma maior articulação entre as instituições de educação superior e educação básica se manifestam em alguns momentos do documento, dentre os quais destacamos o § 6º do 3º Art., descrito a seguir:

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da **práxis** docente. (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Ao introduzir o termo “práxis”, compreendemos que o documento encaminha para um paradigma mais crítico em relação à formação docente, apesar de não apresentar uma conceituação sobre o termo. Outro apontamento nesse sentido é a retirada, ao menos em nível

prescritivo, do discurso das competências, que havia sido introduzido na Resolução CNE/CP nº 1/2002 como conceito balizador na orientação dos cursos. A noção de competências recebe severas críticas dos estudiosos da área, pois reduz a atividade docente a um desempenho técnico, baseado na concepção tecnicista, que pensa o professor como um reproduzidor de conhecimentos (PIMENTA; LIMA, 2012; MOREIRA; COSTA; ASSIS, 2016; LÓPEZ, 2017).

Para Honório *et al.* (2017), as DCNs de 2015 apresentam, para além da ampliação da carga horária dos cursos de formação inicial de professores, uma perspectiva de dialogicidade entre teoria e prática e ressaltam a premência de articulação entre as instituições formadoras de ensino superior e as instituições escolares de educação básica. Os autores também destacam um progresso com a inclusão de outros elementos, como: aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação da realidade, interdisciplinaridade curricular, uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para aprimoramento da prática pedagógica e ampliação da formação cultural.

Contudo, vale ressaltar que, apesar de a Resolução CNE/CP Nº2/2015, como um todo, ter sido bem acolhida pela comunidade acadêmica, por entender que esta era fruto de um esforço coletivo das entidades e educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas, sua implementação foi sistematicamente adiada. Na redação inicial, em seu Art. 22, a implementação deveria acontecer em um prazo de dois anos a partir da publicação da Resolução, ou seja, o prazo inicial seria julho de 2017. Após essa data, o CNE alterou formalmente, por mais três vezes, a data de implementação⁸, sendo a última alteração realizada em julho de 2019, modificando a redação do Art.22 para: “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 [...]”, estendendo agora o prazo para dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a; BAZZO; SCHEIBE, 2019).

As justificativas iniciais para o adiamento da implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 alegavam a abrangência e complexidade de seu conteúdo, assim como as dificuldades estruturais e organizacionais para a modificação dos cursos de formação inicial de professores. Contudo, em tempos mais recentes, de modificações políticas e ideológicas no contexto brasileiro, “foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 672).

⁸ As alterações aconteceram através das Resoluções: CNE/CP nº1 de 9 de agosto de 2017; CNE/CP nº 3 de outubro de 2018; CNE/CP nº1 de 02 de julho de 2019.

Acredita-se, portanto, que o real motivo para os adiamentos era a definição da BNCC, que passa a ser a tônica central para a definição de todas as políticas educacionais (AGUIAR; DOURADO, 2019).

Nesse contexto de implementação da BNCC, que recebeu duras críticas dos setores educacionais da sociedade civil, as diretrizes para a formação docente retornam à tônica, por serem consideradas elemento estratégico para concretizar as reformas pretendidas na educação básica. Assim, em dezembro de 2018, iniciou-se a discussão de novas diretrizes para formação docente, com um documento intitulado *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. O texto apresentava as competências profissionais docentes baseados em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, que se desdobram em competências específicas e suas correspondentes habilidades. O referido documento agora se encontra em anexo às novas DCNs, com nova denominação: Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).

Assim, utilizando-se da BNCC como justificativa para reformulação das CNE/CP nº2/2015, novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores para a educação básica foram homologadas: o CNE/CP nº 22/2019, publicado por meio da Portaria nº 2.167. O prazo para sua implementação é de dois anos a partir da sua publicação, para Instituições de Ensino Superior que ainda não haviam implementado as CNE/CP nº2/2015, e de três anos para as que já o tivessem feito.

Antes de sua publicação, entidades representativas dos educadores emitiram notas contrárias à iniciativa, como demonstra o excerto abaixo:

[...] A versão três da Proposta de Reformulação da Resolução [...] apresenta proposições que destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados, retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução CNE/CP 02/2015. Repudiamos, também, a proposta de institucionalização de Institutos Superiores de Educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor[...] Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE/CP 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da

docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão socio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação. Assim, nos manifestamos pela manutenção sem alterações e pela imediata implementação da Resolução 02/2015. (ANFOPE *et al.*, 2019).

Apesar dos esforços contrários, as novas diretrizes foram publicadas, interrompendo e retrocedendo em vários aspectos as conquistas históricas relativas à formação docente. Entretanto, faz-se importante salientar que as concepções e políticas educacionais são objeto de disputa e que, assim como as DCNs de 2015, as novas diretrizes podem sofrer retaliações, alterações e modificações no seu processo de implementação.

3.3 O CONTEXTO INSTITUCIONAL

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), criada em 23 de dezembro de 1960, foi a segunda universidade do interior do país a ser criada. A instituição foi formada a partir da agregação de estabelecimentos de Ensino Superior de Juiz de Fora, reconhecidos e federalizados. Hoje seu campus sede possui 20 unidades acadêmicas divididas em Institutos, Faculdades e o Colégio de Aplicação João XXIII, e oferece 64 cursos de graduação, 71 de especialização, 36 de mestrado e 17 de doutorado, 30 programas de residência médica, 26 programas de residência multiprofissional, além de cursos de Educação Básica⁹.

O Curso de Licenciatura em Educação Física foi criado em 1973. No ano de 2006, passou por uma reestruturação curricular, desdobrando a formação nas áreas de bacharelado e licenciatura. Em relação ao perfil do curso de licenciatura, o site da instituição dispõe que o licenciando deve caracterizar-se como um professor consciente da realidade social, capaz de esclarecer e intervir no contexto específico histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural das diversas atividades corporais; e apropriar-se de conhecimentos da cultura corporal através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, para atuar, de forma qualificada em todos os níveis da educação básica¹⁰.

Em relação aos cursos de licenciatura, em meados de 2003, iniciou-se na UFJF uma discussão acerca dos caminhos e possibilidades institucionais de reformulação dos cursos de formação de professoras/es, motivada pela aprovação das Resoluções CNE/CP nº 01 e 02 de 2002, que buscavam a reorganização dos cursos de licenciatura e, principalmente, de

⁹ Conteúdo disponível em: <https://www2.ufjf.br/transparencia/relatorios/pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional>; acesso em 27 de julho de 2020.

¹⁰ Conteúdo disponível em: www.ufjf.br/faefid/graduacao/o-curso; acesso em 27 de julho de 2020.

superação do “modelo 3+1” de formação¹¹. As discussões permaneceram ao longo dos anos e, em 2010, foi criado o Fórum das Licenciaturas (UFJF/CSG/Resolução nº 20/2010). Trata-se de um órgão colegiado, composto por diversos setores da instituição, vinculado à pró-reitoria de graduação, “constituindo-se num espaço de caráter consultivo, sistemático e coletivo de reflexão, debate e análise sobre as políticas e tendências da formação de professores, bem como articulador de ações referentes aos cursos de licenciaturas da UFJF” (UFJF/CSG/Resolução 42/2018, p.1).

No ano de 2016, iniciaram-se novas discussões movidas pela publicação das diretrizes curriculares CNE/CP nº 2/2015, culminando em um novo Projeto Pedagógico Institucional – PPI das Licenciaturas, publicado em outubro de 2018 (UFJF/CSG/Resolução nº 111/2018). O documento expõe um diagnóstico das licenciaturas e aponta que a problemática dos cursos de licenciatura da UFJF não se instala em termos da carga horária total dos cursos, mas do lugar das licenciaturas na relação com os bacharelados, comprometendo princípios preconizados pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, como: o não cumprimento do tempo de 640 horas dedicado à dimensão pedagógica nos cursos que assumem a carga horária mínima de 3.200 horas; o cumprimento da carga horária de estágios (400 horas) e das práticas como componente curricular (400 horas); a relação entre teoria/prática ao longo do processo formativo; a relação processual entre conteúdos e espaços formativos das ciências de origem e conteúdos do campo pedagógico (UFJF/CSG/Resolução nº 111/2018).

O documento também chama a atenção para os cursos que têm os currículos de formação atrelados às Áreas Básicas de Ingresso – ABI (cursos que oferecem, em concomitância, as modalidades bacharelado/licenciatura), caso da Educação Física, em que o indiscernimento (quanto ao pertencimento a uma ou a outra modalidade: Licenciatura ou Bacharelado) é postergado até períodos avançados da formação geral, podendo causar impactos negativos na formação.

As discussões e consequente elaboração do PPI das licenciaturas têm como objetivo tentar sanar os problemas detectados. Para tanto, o documento traz em seu corpo princípios e diretrizes para orientar a organização e o funcionamento dos cursos de licenciatura da instituição. O item 7 sobre “Estrutura Organizacional e Curricular das Licenciaturas” versa que:

¹¹ O modelo 3+1 de formação inicia-se no Brasil em 1930, movido pelas discussões sobre a formação de professores para o ensino secundário (corresponde na atualidade aos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio) em cursos regulares e específicos. Acrescenta-se, assim, um ano com disciplinas da área de educação para obtenção da licenciatura, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades existentes na época (GATTI, 2010).

O currículo das Licenciaturas na UFJF, em consonância com os princípios institucionais e legais, tem como foco a formação de Professoras/es e demais Profissionais da Educação Básica e será integrado pelos seguintes Núcleos Formativos: I – Núcleo de Formação Geral, II – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das áreas de atuação profissional, III – Núcleo Profissionalizante; IV - Eixos transversais: flexibilização curricular e Prática Como Componente Curricular (Anexo 1). Nos termos desse documento, fica estabelecido o cumprimento de, no mínimo, 3.200 horas [...] respeitando as horas de estágio curricular (400 horas) e prática como componente curricular (400 horas) e ainda o tempo dedicado às dimensões pedagógicas (no mínimo 640 horas) em acordo com o § 5º do art. 13 da Resolução CNE/CP 02/2015 [...]. (Resolução nº 111/2018, p.44).

O estágio curricular supervisionado é componente do núcleo formativo profissionalizante, obrigatório da organização curricular das licenciaturas. Deve compreender, além de outros itens descritos no documento, “orientação e acompanhamento contínuo da/o discente pela/o docente orientadora/or pautado em uma práxis de reflexão/planejamento/preparação que antecede e sucede a ação. Portanto a carga horária de Estágio inclui disciplinas de, no mínimo, 30 horas (para cada estágio) como componente do Estágio Supervisionado” (UFJF/CSG/Resolução nº 111/2018, p.54).

Todavia, apesar dos avanços presentes no PPI das Licenciaturas da UFJF, a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física data do ano de 2010¹², não atendendo as indicações do documento e as atuais DCNs para formação docente. Ao buscarmos as documentações sobre o curso de Licenciatura em Educação Física, não encontramos o Projeto Político Pedagógico (PPP) no site da Faculdade. Solicitamos à coordenação do curso e à Pró-reitoria de Graduação, sem sucesso. O acesso ao PPP foi possível por meio de um professor do curso que participou da avaliação do MEC no ano de 2014, quando o documento foi construído para ser apresentado à comissão avaliadora (ANEXO II).

O PPP do curso de Licenciatura em Educação Física se baseia nas políticas institucionais da UFJF presentes no PDI, que direciona ações estratégicas propostas para o período 2009-2013, apresentando como objetivos do curso:

Formar licenciados em Educação Física comprometidos com a educação formal da população brasileira, capazes de pesquisar, planejar, coordenar, supervisionar, organizar, assessorar e atuar pedagogicamente em prol da Educação básica brasileira;

¹² Disponível em: <https://www.ufjf.br/faefid/graduacao/coordenacao-de-graduacao/arquivos-mais-importantes-da-coordenacao-de-graduacao-da-faefidufjf/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas no âmbito da Educação formal brasileira;

Fomentar ações que estimulem a participação e atuação dos licenciados em Educação Física no âmbito da investigação científica realizada em sala/quadra de aula, objetivando o desenvolvimento da área de Educação Física e demais correlatas, em nível técnico, científico e cultural. (ANEXO II).

Vale ressaltar que a instituição analisada oferece os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física com entrada ABI (Área Básica de Ingresso) ou entrada única. Durante os dois primeiros anos, os alunos cursam disciplinas de tronco comum (ciclo básico - que atende aos currículos de Licenciatura e Bacharelado); nos anos seguintes, optam por cursar licenciatura ou bacharelado, podendo ainda, ao final de uma das duas formações, escolher por permanecer e realizar a outra.

A matriz curricular em vigor é dividida em: 3.000 horas de disciplinas obrigatórias, 120 horas de estágio supervisionado, 180 horas de prática escolar e 200 horas de atividades complementares/flexibilização, totalizando 3.500 horas. Ao realizar um exercício de análise dos campos que compõem esse currículo, encontramos que 22% das disciplinas estão na área de fundamentos (disciplinas que fundamentam outros saberes, como: biologia, fisiologia, anatomia, etc.); 27% são relativas ao campo pedagógico (têm relação com a área escolar e os processos de ensino e aprendizagem); 10% estão ligadas às áreas socioculturais da Educação Física (história, lazer, etc.); e 41% são relativas a área técnico-instrumental da Educação Física (atletismo, futebol, natação, etc.). Os ECS I e ECS II encontram-se no 9º e no 10º período do curso, que correspondem aos últimos períodos da formação inicial.

Em relação ao estágio curricular supervisionado, o PPP do curso estabelece que seja desenvolvido sob supervisão de docentes lotados na Faculdade de Educação (FACED) da UFJF, cabendo à UFJF a celebração dos convênios com a parte concedente (escolas municipais, estaduais e federais vinculadas de forma efetiva com a Educação Básica brasileira). Estipula ainda que as "ações características do estágio deverão ser necessariamente: observação, participação e intervenção (nesta ordem)". Tais ações devem estar esclarecidas no plano de atividades de estágio, a ser construído pelo professor orientador de estágio (professor da instituição receptora), juntamente com o estagiário e com conhecimento do professor supervisor (FACED-UFJF) (ANEXO II).

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DO CAMPO

A presente pesquisa optou por utilizar como enfoque metodológico a pesquisa qualitativa. A opção se justifica por essa metodologia introduzir "um novo sentido aos problemas", pois "substitui a pesquisa dos fatores e determinantes pela compreensão dos significados" (GROULX, 2014, p. 98). Segundo Willig (2013), os pesquisadores qualitativos tendem a se preocupar com o significado, estão interessados em como as pessoas entendem o mundo e como experimentam os eventos, com o propósito de compreender "como é" experimentar condições específicas e como as pessoas gerenciam certas situações.

As pesquisas com abordagem qualitativa interessam-se mais pelo processo do que somente pelo resultado final. A finalidade é compreender o objeto de pesquisa como um todo, assim, o significado é de vital importância. As informações coletadas não são apenas dados; elas se manifestam carregadas de significados, seja o significado dos próprios sujeitos da pesquisa, ou o significado que amplie as discussões para o âmbito das relações históricas dos sujeitos (BERNARDI, 2010).

Nesse sentido, optamos por utilizar a abordagem qualitativa com enfoque interpretativo, pois seu propósito é compreender os fenômenos de forma contextual, entendendo que o pesquisador faz parte do processo de investigação na busca de desvelar os fenômenos que permeiam a pesquisa, bem como crenças, valores e preferências. O pesquisador constrói uma relação de proximidade com seu objeto de estudo e de seus informantes, eles argumentam a partir de suas próprias compreensões, convicções e orientações conceituais (WILLIG, 2013).

Para Gatti e André (2013), o uso dos métodos qualitativos nas pesquisas em educação trouxe grandes e variadas contribuições ao avanço do conhecimento, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

As pesquisas de características qualitativas, na Educação, são tipos de estudo que buscam a compreensão de elementos, de fenômenos ou de processos situados em determinado ambiente educativo. Para isso, o pesquisador precisa ter contato direto e prolongado com o local da pesquisa; necessita

estar imerso no seu cotidiano (escolar ou não escolar) sem deixar em segundo plano os aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos que envolvem os fenômenos estudados. (SCHERER, 2010, p. 80).

Na tentativa de compreender o fenômeno estudado de forma mais profunda, optamos por realizar um estudo de caso. Este método se destaca por se constituir na análise de uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Sua relevância está em pesquisar aquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente sejam desveladas evidências e semelhanças com outros casos ou situações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os estudos de caso têm como característica a interpretação em contexto, ou seja, para uma apreensão mais completa do objeto, é necessário considerar o contexto em que ele se situa. Para compreender o todo do problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser analisadas e consideradas. Para que isso ocorra, deve-se lançar mão de diferentes fontes de informação, coletar dados em diferentes momentos e situações variadas, e com diferentes informantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Objetivando analisar como se constituem as relações entre instituição formadora, escolas e licenciandos no momento do estágio curricular supervisionado, elegemos como local para a realização da pesquisa a Universidade Federal de Juiz de Fora. A escolha se justifica pela proximidade da pesquisadora (professora da instituição) e pela facilidade de acesso aos participantes da pesquisa. A partir das opções metodológicas, delineou-se um caminho buscando realizar associações entre a fundamentação teórica apresentada e a realidade investigada, em consonância com Lüdke e André (1986), segundo os quais, para a realização de uma pesquisa, é necessário promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico constituído a respeito do objeto de pesquisa.

O procedimento metodológico abrangeu a triangulação dos dados a partir da análise documental, da pesquisa bibliográfica e de campo, e as entrevistas semiestruturadas. A organização do estudo se deu na forma do modelo “cascata”, pois tem como lócus de investigação a Universidade Federal de Juiz de Fora, onde se inserem a Faculdade de Educação Física e Desportos e o estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física, alcançando outras duas instituições escolares que receberam os licenciandos.

Figura 1 – Campo de Pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2021).

4.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram onze licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, cinco professores orientadores do ECS II e um professor supervisor do ECS II. Foram considerados estudantes estagiários, nessa investigação, aqueles que se encontravam na segunda metade da formação, haviam cursado a disciplina Estágio Supervisionado I e estivessem cursando a disciplina Estágio Supervisionado II. A escolha dessa disciplina se justifica por ser o último estágio dos discentes em licenciatura na grade curricular. Na primeira fase da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os licenciandos que cursaram a disciplina ECS II no segundo semestre de 2018; na segunda, acompanhamos os licenciandos matriculados na disciplina ECS II no primeiro semestre de 2019 durante a realização dos estágios nas escolas. Realizamos observações sistemáticas, entrevistas semiestruturadas com os licenciandos, com o professor supervisor da disciplina e com os professores orientadores que receberam os estagiários na escola.

Optamos por realizar uma fase inicial (1ª fase) da pesquisa com o objetivo de compreender melhor o funcionamento do ECS na instituição, para, assim, elegermos instrumentos e técnicas mais adequadas, que melhor atendessem os objetivos da pesquisa.

Participaram da 1ª fase do estudo quatro licenciandos, sendo este o total de alunos inscritos na referida disciplina. O baixo número de alunos pode ser explicado, em parte, pelo

currículo do curso. O currículo em vigor, do ano de 2010, direciona os alunos a se formarem primeiro em bacharelado, ficando a licenciatura em segundo plano. Depois de formados, em sua maioria já no mercado de trabalho, os alunos vão realizando as disciplinas da licenciatura aleatoriamente, conforme as encaixam nas suas disponibilidades. A tabela a seguir, fornecida pela Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA) da UFJF, demonstra o número de formandos em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física nos últimos cinco anos, evidenciando que a média de formandos em Licenciatura nesse período é 50% inferior em relação à de formandos em Bacharelado.

Tabela 1 - Número de formandos em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física

| FORMANDOS | LICENCIATURA | BACHARELADO |
|------------------|---------------------|--------------------|
| 2014.1 | 16 | 37 |
| 2014.2 | 12 | 18 |
| 2015.1 | 25 | 20 |
| 2015.2 | 20 | 35 |
| 2016.1 | 10 | 35 |
| 2016.2 | 8 | 22 |
| 2017.1 | 7 | 18 |
| 2017.2 | 13 | 10 |
| 2018.1 | 3 | 26 |
| 2018.2 | 13 | 27 |
| 2019.1 | 14 | 29 |
| MÉDIA | 12,81 | 25,18 |
| SOMA | 141 | 277 |

Fonte: CDARA (2019).

Dentre os participantes da primeira fase desta pesquisa, três já haviam se formado em bacharelado e um iria se formar no semestre corrente da pesquisa. Optamos por denominar os estudantes estagiários por números para preservar as identidades, identificando-os por EE1, EE2, EE3, e assim sucessivamente. O Quadro 2, abaixo, apresenta algumas características dos estudantes estagiários da 1ª fase da pesquisa.

Quadro 2 - Características EE primeira fase

| | EE1 | EE2 | EE3 | EE4 |
|---------------------------------|-----------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Sexo | Fem. | Fem. | Fem. | Masc. |
| Idade | 25 anos | 22 anos | 23 anos | 23 anos |
| Cidade de origem | Visconde do Rio Branco – MG | Juiz de Fora – MG | Guarani - MG | Juiz de Fora – MG |
| Ano de entrada no curso | 2012/1ºsem. | 2014/2ºsem. | 2013/1ºsem. | 2013/2ºsem. |
| Formou-se em bacharelado | Sim 2016/2ºsem. | Sim 2018/1ºsem. | Sim 2018/1ºsem. | Não 2018/2ºsem. |
| Quando | 2018 | 2019 | 2019 | 2019 |

| | | | | |
|----------------------------------------|--------|--------|--------|--------|
| termina o curso de licenciatura | 2ºsem. | 2ºsem. | 2ºsem. | 1ºsem. |
|----------------------------------------|--------|--------|--------|--------|

Fonte: elaborado pela autora.

Na 2ª fase da pesquisa, acompanhamos sete licenciandos. Dos dez alunos que haviam se inscrito para cursar a disciplina ECS II, no primeiro semestre de 2019, somente sete cursaram a disciplina e, dentre os sete, um dos licenciandos ainda não havia cursado a disciplina ECS I. No entanto, optamos por acompanhá-lo, já que compunha dupla com outra colega na realização do ECS II e, ao final do semestre, decidimos mantê-lo como participante da pesquisa, por entender que poderia contribuir na compreensão do objeto de estudo. O Quadro 3 apresenta algumas características dos estudantes estagiários da 2ª fase da pesquisa.

Quadro 3 - Características EE segunda fase

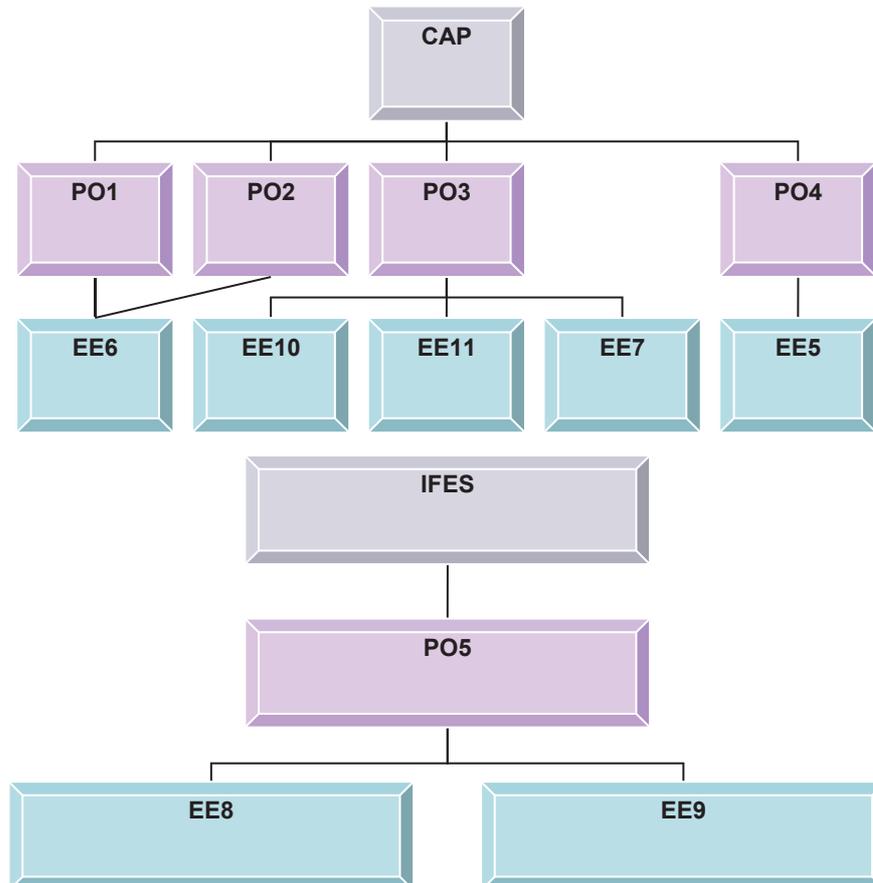
| | EE5 | EE6 | EE7 | EE8 | EE9 | EE10 | EE11 |
|-----------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|
| Sexo | Fem. | Fem. | Fem. | Masc. | Masc. | Fem. | Masc. |
| Idade | 22 anos | 25 anos | 26 anos | 25 anos | 35 anos | 27 anos | 23 anos |
| Cidade de origem | Juiz de Fora - MG | Juiz de Fora - MG | Luanda - Angola | Juiz de Fora - MG | Juiz de Fora - MG | Juiz de Fora - MG | São João Nepomuceno - MG |
| Ano de entrada no curso | 2014 1ºsem. | 2013 1ºsem. | UFRJ 2013 2ºsem. Transferência UFJF 2014 2ºsem. | 2015 2ºsem. | 2015 2ºsem. | 2012 2ºsem. | 2014 2ºsem. |
| Formou-se em bacharelado | Sim 2018 2ºsem. | Não 2019 2ºsem. | Sim 2017 2ºsem. | Não 2019 2ºsem. | Sim 2018 2ºsem. | Sim 2016 2ºsem. | Sim 2018 1ºsem. |
| Quando termina o curso de licenciatura | 2019 2ºsem. | 2019 1ºsem. | 2019 1ºsem. | 2020 1ºsem. | 2020 1ºsem. | 2019 2ºsem. | 2020 1ºsem. |

Fonte: elaborado pela autora.

Para realização do ECS II, os licenciandos deveriam escolher as escolas onde iriam realizar o estágio e os professores orientadores que iriam acompanhá-los. Após o processo de escolha dos licenciandos, entramos em contato com as escolas escolhidas e os respectivos professores orientadores para a possível realização e participação na pesquisa; todos aceitaram. As escolas escolhidas foram o Colégio de Aplicação João XXIII (denominado CAJ neste estudo) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, neste estudo denominados CAJ e IFES, respectivamente. Utilizaremos da nomenclatura de PO1, PO2, PO3, e assim sucessivamente, para denominar os professores

orientadores, buscando preservar suas identidades. Os licenciandos participantes da segunda fase da pesquisa se subdividiram para realização do ECSII conforme a Figura 2, apresentada a seguir:

Figura 2 - Distribuição participantes da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

As escolas onde os estágios foram realizados são federais, possuem boa estrutura, salas de aula equipadas com data show, quadras, ginásios, materiais esportivos variados e em grande quantidade. O Colégio de Aplicação João XXIII, fundado em 1965, é hoje uma unidade acadêmica da UFJF e conta com cerca de 1320 alunos matriculados em 28 turmas de ensino fundamental, 9 turmas de ensino médio, e 9 turmas de ensino de jovens e adultos (EJA). O quadro docente é composto por 89 professores efetivos em regime de dedicação exclusiva e 11 professores substitutos. O Departamento de Educação Física do Colégio conta com 12 professores. As aulas de Educação Física do colégio são ministradas em duplas, ou seja, cada turma possui dois professores.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do sudeste de Minas Gerais (IFES) foi criado em dezembro de 2008, agregando várias instituições já existentes de ensino técnico da região e criando mais unidades, totalizando 10 campi, que oferecem cursos técnicos presenciais, cursos técnicos a distância, cursos superiores e de pós-graduação. Em Juiz de Fora – MG, o IFES integrou o então Colégio Técnico Universitário (CTU), que na época pertencia à UFJF. O campus oferece hoje 18 cursos técnicos, 5 cursos de graduação e 3 de pós-graduação. O departamento de Educação Física é composto por 4 professores de dedicação exclusiva que ministram aulas de Educação Física para os cursos técnicos presenciais integrados ao ensino médio e à pós-graduação.

Durante o acompanhamento da disciplina ECS II no primeiro semestre de 2019, foram observados 5 professores orientadores, sendo 4 pertencentes ao CAP e 1 ao IFES. Apresentamos, no Quadro 4 algumas características dos PO:

Quadro 4 - Características dos PO

| | PO1 | PO2 | PO3 | PO4 | PO5 |
|---------------------------------------------|--------------|--------------------------------|---------------|--------------|--------------|
| Escola | CAJ | CAJ | CAJ | CAJ | IFES |
| Sexo | Masc. | Masc. | Fem. | Fem. | Masc. |
| Idade | 38 anos | 29 anos | 43 anos | 39 anos | 41 anos |
| Ano e local de formação na graduação | UFJF 2006 | FEAP – Além Paraíba 2012 | UFPEL 2000 | UFJF 2001 | UFJF 2003 |
| Formação | Doutorado | Mestrado | Doutorado | Mestrado | Mestrado |
| Experiência docente | 11 anos | 4 anos | 16 anos | 12 anos | 10 anos |
| Experiência orientação de estágio | 1 ano | 2 anos | 15 anos | 9 anos | 8 anos |

Fonte: elaborado pela autora.

Além dos licenciandos e dos professores orientadores, o professor supervisor (PS) responsável pela disciplina ECS II também compõe o quadro de participantes. Vale ressaltar que as disciplinas ECS I e ECS II integram o currículo de formação de licenciatura em Educação Física, mas são ofertadas pela Faculdade de Educação (FACED) da UFJF. O professor lotado atualmente nessa disciplina pertence ao quadro efetivo de professores da FACED, formou-se em 1993 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), possui mestrado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e doutorado pela Universidade Federal Fluminense. Ministra aulas no ensino superior desde o ano de 1994, é professor

efetivo da rede federal desde 1998, e é responsável pela disciplina ECS II para o curso de licenciatura em EF desde 2013.

É importante ressaltar que, como docente da referida instituição, obtive fácil acesso aos participantes da pesquisa. Acredito que, por conhecer a grande maioria, como alunos ou colegas de trabalho, a recepção foi colaborativa e amistosa, criando vínculos de proximidade. Além de facilitar os trâmites burocráticos, por estar ambientada com os órgãos institucionais, conhecer alguns técnicos administrativos, coordenadores, chefes de departamento, direção da escola, entre outros, facilitou o caminho a ser percorrido.

4.3 TÉCNICAS DE PESQUISA

As técnicas utilizadas para o desenvolvimento do estudo foram: a) análise documental (normas, leis, resoluções, diários de campo, etc.); b) observação sistemática; c) entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa obteve sua aprovação pelo Comitê de Ética com Seres Humanos da UFJF pelo Parecer nº 3.367.655 e o consentimento de todos os participantes se formalizou por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A).

4.3.1 Análise Documental

Optamos pela análise documental, por entender que essa seria uma fonte importante para compreender como o estágio curricular supervisionado se situa perante as normativas legais e institucionais. Segundo Lüdke e André (1986), as fontes documentais estão repletas de informações sobre a natureza do contexto e não devem ser ignoradas, podendo complementar ou ser complementadas por outros métodos investigativos. Considera-se como “documento” qualquer material escrito que possa ser usado como fonte de informação: leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, jornais, revistas, discursos, diários, entre outros.

A análise documental “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social” (CELLARD, 2014, p. 295), pois, através dos documentos, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, etc., que a memória não tem a capacidade de armazenar devido aos seus limites, podendo alterar algumas lembranças. Assim, os documentos tornam-se uma fonte importante para compreender o fenômeno de sua gênese até os dias atuais.

Nesse sentido, optamos por analisar inicialmente os documentos federais (Diretrizes, Leis, Portarias e Resoluções), com o objetivo de compreender qual a concepção de formação dos futuros docentes da educação básica no âmbito nacional, qual o papel do estágio curricular supervisionado nessa formação e suas influências na construção do currículo em Educação Física, realizando uma triangulação com o referencial teórico apresentado. Selecionamos para análise documentos específicos da Instituição, objetivando compreender a sua história e a do curso de Educação Física nesse contexto, além de documentos que norteiam e analisam os cursos de licenciatura (Resoluções, Projeto Político Institucional, Regulamento Acadêmico da Graduação, textos publicados no site da instituição) para contrastar com os demais dados coletados e compreender o contexto de formação de diferentes perspectivas. Também foram analisados documentos específicos do curso de licenciatura em Educação Física da UFJF, com a intenção de compreender a conjuntura do curso, confrontando as análises com o referencial teórico, as observações e falas dos participantes, por meio da análise do Projeto Político Pedagógico do curso e do currículo do curso de licenciatura. Buscando compreender o papel do estágio curricular supervisionado na realidade analisada, optamos por analisar a ementa da disciplina ECSII, os slides de orientações fornecidas aos licenciandos no início da disciplina ECSII, cedidos a nós pelo professor supervisor, além da Resolução e Orientação de Estágios fornecida aos licenciandos que cursam os estágios na FACED.

Apresentamos, no quadro abaixo, a discriminação dos documentos analisados conforme o âmbito a que se referem, ou seja, federal, institucional, do curso especificamente e referentes à disciplina ECSII.

Quadro 5: Documentos analisados

| ÂMBITOS | DOCUMENTOS ANALISADOS |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FEDERAL | -Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; - Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer 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; - Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; - Parecer CNE/CP 21/2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; - Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de |

| | |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>Professores da Educação Básica em nível superior;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. - Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena; - Resolução nº 0058, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física; - Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências; - Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; - Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; - Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; - Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; - Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); - Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação. |
| INSTITUCIONAL (UFJF) | <ul style="list-style-type: none"> - Resolução Nº 20/2010, de 6 de abril de 2010. Cria o Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora; - Resolução Nº 42/2018, de 20 de março de 2018. Altera a Resolução Nº 20/2010 que cria o Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora; - Resolução Nº 111/2018, de 7 de outubro de 2018. Aprova Projeto Pedagógico Institucional – PPI das Licenciaturas. - Textos retirados do site da instituição. |
| Documentos do curso de licenciatura em EF | <ul style="list-style-type: none"> - Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física; - Currículo do curso em vigor desde o ano de 2010; - Textos disponíveis no site da FAEFID; - Horário linear das disciplinas. |
| Documentos da disciplina ECSII | <ul style="list-style-type: none"> - Ementas da disciplina ECSII; - Slides de orientações fornecidas aos licenciandos no início da disciplina ECSII; - Resolução e Orientação de Estágios da FACED. |

Fonte: elaborado pela autora.

4.3.2 Observação Sistemática

Para compreender e analisar como se constituem as relações no contexto do ECS II, elegemos a observação sistemática, instrumento que nos permitiu acompanhar *in loco* o desenvolvimento da disciplina e as relações/interações entre os atores envolvidos no processo. A observação como procedimento da pesquisa qualitativa demanda que o pesquisador realize as observações pessoalmente, de maneira prolongada, analisando as situações e comportamentos pelos quais se interessa, sem limitar-se a conhecer o objeto somente pelo olhar daqueles que vivenciam o fenômeno (JACCOUD; MAYER, 2014).

A observação associada a outras técnicas de coleta de dados proporciona um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno em análise, o que, para Lüdke e André (1986), possibilita uma série de vantagens, entre elas a experiência direta com o campo de pesquisa. Desse modo, o pesquisador compreende melhor as perspectivas dos sujeitos, pois o acompanhamento *in loco* das experiências diárias deles facilita o aprendizado dos significados que os atores envolvidos no processo atribuem à realidade que os cerca e às suas ações.

Segundo Jaccoud e Mayer (2014), o debate sobre a posição do pesquisador no campo de pesquisa é central, pois toca diretamente na questão da produção dos dados. Os autores alegam que, no trabalho de campo, o pesquisador se coloca ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da pesquisa. Nesse aspecto, conforme já foi pontuado anteriormente, o fato de a pesquisadora ser professora do curso pode ter influenciado o campo, assim como este possa tê-la influenciado. Compreendendo que as subjetividades estão presentes nas pesquisas, assumimos que isso possa ter ocorrido durante a investigação, sem, no entanto, desqualificá-la. A experiência como pesquisadora/professora no campo foi positiva, resultando em seu acolhimento pelas escolas, pelos professores orientadores, pelos licenciandos e pelos alunos das escolas.

No entanto, foi difícil manter-me completamente distante. Os licenciandos e os professores orientadores por diversas vezes vinham conversar, desabafar, ou me questionar sobre algo relativo ao curso de licenciatura em EF ou sobre a pesquisa. Também os estudantes das escolas ficavam curiosos com minha presença e as anotações que eu fazia, a ponto de, algumas vezes, sentarem-se ao meu lado para conversar. Tais situações compreendo como normais dentro da observação sistemática, visto que a construção dos vínculos perpassa por tais comportamentos. Em vários momentos, nos intervalos, no corredor das escolas, após as

observações, eu me peguei realizando conversas sobre diferentes assuntos com os licenciandos e os professores orientadores.

Acredito que, por conhecer a maioria dos participantes antes da realização da pesquisa, sentiam-se à vontade para falar sobre os dilemas da profissão e os problemas observados nas escolas, assim como sobre o curso de licenciatura. Os professores orientadores sempre comentavam das dificuldades com as turmas observadas, sobre o desenvolvimento e a elaboração dos conteúdos trabalhados nas aulas, sobre suas histórias de vida, entre outros. Observei que esse era um momento importante e aguardado por eles, já que poderiam trocar informações ou mesmo construir uma relação de mais proximidade.

Também considerei tais momentos profícuos, porque pude construir vínculos mais próximos, o que considero ter sido importante no momento das entrevistas. Além disso, alguns comentários ou falas realizadas nesses momentos informais, que versavam sobre o objeto da pesquisa, foram incluídos no diário de campo, denominados de relatos espontâneos.

O instrumento utilizado na observação sistemática foi o diário de campo, o qual teve o intuito de registrar as informações, servindo de memória dos principais acontecimentos ocorridos. Triviños (1987) considera que as anotações de campo se caracterizam por um processo de coleta e análise dos dados que procuram descrever os fenômenos estudados, buscando explicações na totalidade da situação. As observações e as reflexões são descritas, levando em consideração as expressões verbais e ações dos sujeitos, seguido de uma análise crítica. Para realização das análises críticas sobre os fatos observados, recorreremos à triangulação com o referencial teórico e com as entrevistas, possibilitando, assim, uma melhor compreensão dos fenômenos observados.

Para as observações, seguimos a sistematização proposta no diário de campo (Apêndice B). Os itens observados foram elencados com o objetivo de compreender como se constroem as relações pedagógicas no momento do ECSII. Apresentamos a seguir os itens observados e o que buscamos verificar em cada um:

1 – Interação do PO com o EE – observar as interações entre o PO e o EE, desde sua chegada ao estágio até sua saída, como são realizadas essas interações, qual o objetivo da interação, em quais momentos são realizadas;

2 – Conduta do EE durante o estágio – observar o horário de chegada do EE, de que forma participa do estágio, as ações realizadas durante o estágio;

3 – Relação proporcionada pelo PO para o EE com a turma – observar como o PO integra o EE nas aulas, quais ações realiza para integrar o EE com a turma, se houver momentos de intervenção do EE como foi conduzido esse momento;

4 – Feedback do PO com o EE sobre a aula e sua conduta nela – observar em quais momentos e de que forma o PO realiza o feedback com o EE sobre os acontecimentos da aula, e/ou sua conduta no momento do estágio, sobre planejamento e intervenção (se for o caso);

5 – Relação do EE com a turma – observar como o EE interage com a turma de estágio, como conduz suas intervenções e feedbacks (se for o caso).

As observações aconteceram no período de maio a julho de 2019, com 8 horas semanais, totalizando 64 horas de observação. O Quadro 6 apresenta o número de horas observadas individualmente dos EE e PO.

Quadro 6 - Número de horas observadas por EE e PO

| EE | TOTAL DE OBSERVAÇÕES EM MINUTOS | PO | TOTAL DE OBSERVAÇÕES EM MINUTOS |
|------|---------------------------------|-----|---------------------------------|
| EE5 | 480 | PO1 | 300 |
| EE6 | 500 | PO2 | 500 |
| EE7 | 640 | PO3 | 1.850 |
| EE8 | 400 | PO4 | 100 |
| EE9 | 400 | PO5 | 400 |
| EE10 | 900 | | |
| EE11 | 1.200 | | |

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme foi mencionado anteriormente, os estagiários se dividiram em duas escolas, 6 estagiários optaram por realizar o ECS II em duplas, e uma optou por realizar sozinha. No CAJ, os professores ministram as aulas de Educação Física em duplas; dos professores orientadores observados, somente em uma turma os dois docentes participaram da pesquisa; nas demais turmas, somente o professor orientador responsável pelo estágio aceitou participar da pesquisa.

Vale ressaltar que o número total de horas observadas dos licenciandos não equivale ao número total de horas que realizam na disciplina. Os ECSs do curso de licenciatura da FAEFID/UFJF possuem uma divisão entre os anos escolares: no ECS I, os alunos devem acompanhar turmas pertencentes ao primeiro e ao segundo ciclo do ensino fundamental; já no ECS II, devem acompanhar turmas do ensino médio, podendo ser incluído o nono ano do ensino fundamental. Devido às especificidades da disciplina Educação Física, o número de aulas semanais oferecidas nas escolas participantes da pesquisa varia de uma a duas aulas semanais de cinquenta minutos cada. No colégio IFES, são oferecidas duas aulas geminadas

por semana para todas as turmas do ensino médio. Já no CAP, para as turmas do segundo ano do ensino médio, é oferecida uma aula de EF semanal; para as turmas de nono ano do ensino fundamental, primeiros e terceiros anos do ensino médio, são oferecidas duas aulas semanais, que acontecem em dias alternados. Desse modo, para complementar a carga horária exigida na disciplina de ECS II dentro do semestre, os alunos observavam mais de uma turma. No CAP alguns EE realizaram essa complementação da carga horária em turmas cujo professor responsável não era o orientador do ECS II (caso dos EE5 e EE6); nessas turmas os EE assumiam a posição de observadores.

Por uma questão de logística, para conseguir observar todos os licenciandos que estavam cursando a disciplina, optei por observá-los em turmas que estavam junto aos professores orientadores responsáveis pelo estágio.

As diferenças de horas observadas entre os licenciandos, mesmo nos que realizavam o ECSII em duplas, são relativas a ausências no estágio e à dinâmica das escolas que de alguma forma impediam a realização das aulas (reuniões, realização de eventos, paralisação, etc.). E a diferença de horas entre os professores orientados se explica pelo número de alunos que orientavam no ECSII no período da pesquisa e/ou pela dinâmica das escolas.

4.3.3 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas qualitativas fornecem dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, permitindo uma compreensão detalhada de suas crenças, atitudes, valores e motivações em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2002).

As entrevistas semiestruturadas se caracterizam por não possuírem uma ordem fixa para as perguntas, possibilitando ao entrevistado falar sobre o tema em questão de modo que as informações emergem de maneira natural. O instrumento é composto por uma estrutura básica, de acordo com os objetivos da pesquisa, mas não é utilizado de forma rígida, o que permite adaptações pelo entrevistador. As questões elaboradas levaram em conta o embasamento teórico da investigação e os dados obtidos nas observações e análise documental. Foram utilizados três roteiros distintos: para estudantes estagiários (Apêndice E), professor orientador (Apêndice D) e professor supervisor (Apêndice C). Os roteiros foram enviados a três professores doutores na área para validação do instrumento.

As entrevistas com os licenciandos e com os professores orientadores foram realizadas após o período de observações nas escolas, em julho e agosto de 2019. Optamos por realizar

as entrevistas após as observações, a fim de que, no momento das entrevistas, pudéssemos esclarecer e/ou complementar fatos/ações não compreendidos/as somente através das observações. Os participantes escolheram o dia, o horário e o local que melhor lhes atendia. Sendo assim, algumas entrevistas foram realizadas nas escolas e outras na FAEFID/UFJF, todas em salas reservadas, para garantir que não fossem interrompidas e a qualidade da gravação do áudio fosse preservada. As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra, de acordo com as orientações do CEME¹³, e devolvidas aos participantes, os quais tiveram a oportunidade de solicitar as correções e alterações que entendessem necessárias.

Somente a entrevista com o professor supervisor do ECS II foi realizada após esse período, em julho de 2020, pois, ao final do período de observações, o docente havia saído de licença para o pós-doutorado. Além disso, cabe destacar que, devido à pandemia, sua entrevista foi realizada remotamente. O professor optou pelo recebimento via e-mail do roteiro da entrevista e posterior gravação das respostas e envio dos áudios à pesquisadora. Compreendemos que esse é um processo de realização de entrevista diferenciado dos demais, porém foi um importante recurso para a continuidade dos estudos no período da pandemia.

Conforme mencionado anteriormente, acredito que, por ser professora do curso e já ter um contato com os participantes da pesquisa, isso possa ter facilitado o momento das entrevistas. Os vínculos estabelecidos geraram confiança para que os participantes falassem abertamente sobre os temas abordados na pesquisa, conseguindo expressar suas opiniões, avaliações e críticas. Todas as entrevistas transcorreram em um clima amistoso e em nenhum momento percebi constrangimento dos participantes em abordar algum dos temas devido ao fato de ser professora da instituição.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

O grande desafio da investigação qualitativa é preencher de sentido as características que circundam um fenômeno social e consistem em um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível. Os dados qualitativos são carregados de muita potência e, por isso, necessitam de um período de condensação, apresentação, elaboração e verificação (WILLIG, 2013).

Para analisar os dados coletados na pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo, cujo enfoque ocorre na comunicação verbal ou não verbal, ou seja, cartas, jornais, livros, relatos autobiográficos, gravações, entrevistas, diários, fotografias, vídeos, entre outros meios; trata-

¹³ Manual Básico de transcrição de entrevistas do Centro de Memória do Esporte.

se de fontes de dados que expressam as representações sociais na qualidade de elaboração mental construídas sob condições contextuais (histórica, econômica e sociocultural) nas quais os emissores estão envolvidos (BENITES; NASCIMENTO; FARIA, 2016).

Na perspectiva de Bardin (1979), essa técnica prevê uma análise das comunicações utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo das mensagens e deve ser desenvolvida de modo contínuo e progressivo, em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas iniciais nos materiais coletados, cabendo nessa fase escolher os documentos, formular hipóteses e elaborar indicadores que possibilitarão discutir os resultados. É constituída pelas atividades: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e objetivos, elaboração de indicadores e preparação do material (FRANCO, 2008; BENITES; NASCIMENTO; FARIA, 2016).

Na exploração do material, o objetivo é o significado dado pelos envolvidos no estudo ao corpus da pesquisa. Devem-se incluir técnicas sistemáticas de análise que permitam, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre diferentes variáveis. Esta fase contempla a contagem de ideias repetidas e a enumeração de situações que aparecem mais de uma vez, ou mesmo aquelas que estão completamente ausentes (FRANCO, 2008; BENITES; NASCIMENTO; FARIA, 2016).

A última fase engloba o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, e é a chave do processo na pesquisa qualitativa, por contemplar as categorias de análise. Segundo Franco (2008), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. Esse é um longo processo de idas e vindas, da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria.

As categorias dizem respeito às expectativas do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem, à objetividade e à produtividade. As principais características que as categorias devem conter são: pertinência e adequação; exaustividade ou inclusão; homogeneidade; inclusão mútua; objetividade. É, portanto, permitido ao pesquisador realizar inferências para a discussão, cabendo-lhe interpretar, refletir e criticar as informações adquiridas, para além do conteúdo manifesto, porém contemplando aquilo que é latente (BENITES; NASCIMENTO; FARIA, 2016).

Após a exploração do material da pesquisa chegamos a quatro categorias de análises: I) a licenciatura no curso de EF; II) o ECS no contexto da formação inicial; III) as relações

pedagógicas construídas no decorrer do ECS; IV) as contribuições do ECS na percepção dos licenciandos, que serão apresentadas no Capítulo 5 – Análise dos dados.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 A LICENCIATURA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Compreendemos que as relações pedagógicas construídas no momento do ECS não se constituem de forma isolada, mas fazem parte de uma trama que perpassa os contextos histórico, político, social e cultural nos quais se insere a formação inicial das licenciaturas em Educação Física. Assim, buscaremos neste capítulo analisar inicialmente a licenciatura no curso de EF da FAEFID/UFJF a partir das fontes documentais e das entrevistas realizadas na pesquisa.

Para tanto, é fundamental compreendermos como o currículo do curso se constitui, as concepções de ensino, de professor, de aluno e de sociedade que norteiam esse currículo, para assim entender o lugar atribuído à formação docente. De acordo com Sacristán (1999, p. 54), o currículo é elemento central de referência para se conhecer uma instituição e suas práticas: “[...] conhecer o currículo é saber sobre as práticas educacionais ali existentes, é conhecer o espaço de política cultural, espaço este, de produção de significações”.

Segundo Apple (1995),

[...] o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p.7).

Dessa forma, o currículo de uma instituição é o resultado da correlação de forças, que acarreta uma visão de mundo e de formação humana. Os currículos são partícipes na construção das identidades docentes (SILVA, 1999), uma vez que nesses espaços circulam discursos, códigos e representações sobre os modos de ser professor.

Em relação aos currículos que formam os professores de EF, Neira (2016, p.157) aponta em suas análises “uma grande polifonia, conflitos entre vetores de força, coexistência de visões e tendências que se afastam e, principalmente, concepções de área, docência, função

da escola e papel do professor desprovidas de fundamentação”, podendo ser comparado à metáfora do Frankenstein¹⁴.

É importante destacar que o currículo em vigor do curso que analisamos foi instituído no ano de 2010, o que nos indica uma defasagem em relação ao debate acumulado sobre a formação docente nos últimos onze anos. Nesse período, as DCNs relativas à formação docente para a educação básica e as DCNEFs sofreram várias modificações que não foram atendidas pela matriz curricular do curso, como demonstra o PPP do curso:

[...] o Licenciado em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora apresenta uma matriz e estrutura curricular que considera a Resolução **CNE/CES 009 de 2001**, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996.

O desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFJF se consolida mediante aplicação de políticas institucionais aprovadas no âmbito do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFJF, que se relaciona com as políticas e diretrizes institucionais, **ações estratégicas propostas e implementadas para o período 2009-2013**. (ANEXO II, grifos nossos).

Para além de atender as normativas vigentes, compreendemos que os currículos, como produtores das identidades docentes, devem ser constantemente revisados e atualizados de acordo com o contexto de atuação profissional. Em consequência a esse “anacronismo curricular”, identificamos em nossas análises duas questões que, a nosso ver, influenciam de forma direta nas construções pedagógicas que se estabelecem no momento do ECS. São elas: a) a fragmentação do curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado, e b) a formação inicial do licenciando em Educação Física.

5.1.1 A fragmentação do curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado

Acho que tenho que começar pela questão central que envolve o tema do currículo de licenciatura da FAEFID, que não é uma questão particular da FAEFID, mas é uma questão que aflige o curso de licenciatura baseado numa perspectiva das diretrizes curriculares que nós temos na nossa área (PS).

A fala do professor supervisor de estágio elucidada uma das questões que emergiram em nossas análises: a divisão do curso de formação em Educação Física nas áreas de licenciatura

¹⁴ Frankenstein é personagem fictício da obra literária de autoria de Mary Shelley de 1818. Frankenstein é um monstro constituído em laboratório a partir de segmentos corporais originariamente pertencentes a diferentes pessoas.

e bacharelado. Conforme apontou o docente, esse é um problema que não aflige somente o curso de EF da FAEFID/UFJF, mas diversos outros cursos de formação em EF no Brasil.

O debate sobre a fragmentação dos cursos de Educação Física no Brasil tem início na década de 1980 e materializa-se legalmente com a promulgação da Resolução nº 03/1987, do Conselho Federal de Educação, que dispunha sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física. A resolução extinguiu o currículo mínimo e reorientou a organização da estrutura curricular dividindo o currículo por áreas de conhecimento, proporcionando dois tipos de habilitação: a licenciatura e o bacharelado. Todavia, na maioria dos cursos, assumiu-se o viés da licenciatura plena, em que se formavam profissionais para o campo escolar e não escolar, ou da formação dois em um, conferindo os dois títulos em formações concomitantes (BRASIL, 1987; MALCHESKI, 2017; BOTREL, 2019; FREITAS; COELHO; OLIVEIRA, 2019; LUNA; ROCHA, 2020).

No ano de 2004, foi promulgada a Resolução CNE/CES 7/2004, que ratifica a fragmentação do curso, tendo como objetivo delimitar de forma mais clara as concepções do campo de atuação e a organização curricular. No entanto, tal documento recebeu duras críticas por apresentar retrocessos e inalterabilidade no campo de formação em relação ao que propunha a resolução anterior (BRASIL, 2004; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; MAIA; SACARDO, 2020). As críticas e debates também giraram em torno das motivações que culminaram na alteração do campo de formação profissional em educação física: o aprofundamento das políticas neoliberais econômicas que exigem um novo perfil de profissional, a possibilidade de atuar em diferentes campos, a busca por cientificidade e reconhecimento da área, entre outros (MELLO, 2014; BOTREL, 2019).

Vale ressaltar que, apesar da publicação das DCNEF, atribuiu-se às Instituições de Ensino Superior a responsabilidade na construção dos currículos, conforme explicita o Artigo 7º da Resolução nº 7 de 2004:

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, p.3).

A configuração adotada pelas DCNEF abriu brechas para diferentes interpretações adotadas pelos cursos de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior, possibilitando que os currículos dos cursos se tornassem massa de manobra das novas alternativas impostas

pelas demandas legais, abrindo brechas para uma formação mista e vazia, possibilitando diferentes formações e certificações na área (MAIA; SACARDO, 2020). Para Benites *et al.* (2008), as reestruturações curriculares, na tentativa de atender as demandas do mercado e da legislação, correm o risco de

[...] propor uma formação do tipo 2 em 1, ou seja, “mista”, porém “vazia” e/ou de “especialização”, mas “arcaica” e/ou ainda de natureza “tecnicista”. “Mista”, e não integrada, se considerar que em três anos (um curso com carga horária de 2800 horas-aula) se faz um curso e com mais um ano se complementa o outro. “Vazia” na compreensão de que se “fala um pouco de tudo” e não se constrói um conhecimento nuclear; de “especialização”, na medida em que se restringe a determinado conteúdo ou conjunto de conteúdos relacionados a um campo de atuação específico; no entanto, “arcaica” no dimensionamento utilitarista dado ao conhecimento; e “tecnicista”, pela carga de competências estipuladas na formação do profissional. (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 357).

No âmbito da FAEFID/UFJF, a fragmentação do curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado foi implementada a partir do ano de 2006. De acordo com Botrel (2019), as principais alterações instituídas no currículo foram a substituição de disciplinas referentes à licenciatura (alteração de carga horária, periodização e nomenclatura), a inclusão de disciplinas de aperfeiçoamento para o curso de bacharelado e a inclusão de dois trabalhos de conclusão de curso (licenciatura e bacharelado). No ano de 2010, essa matriz curricular passou por uma nova reformulação, mantendo a fragmentação dos cursos e a entrada única, resultando na matriz curricular em vigor nos dias atuais.

Decorrente de tais desdobramentos, o PPP do curso de Educação Física da UFJF apresenta como vem sendo oferecido:

[são] 40 vagas semestrais. Ocorre entrada única semestral para os cursos de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física, sendo existente um grupo de disciplinas comuns até o quinto período, onde então o discente opta pela finalização de um dos cursos constituído de disciplinas específicas à formação escolhida.

A forma de solicitação de reingresso após a finalização é regida pelas normas para Reingresso da UFJF (Regimento Geral da UFJF). (ANEXO II)

Assim, de acordo com o PPP, a forma de ingresso no curso é atrelada à ABI (Áreas Básicas de Ingresso), e, após o quinto período, o aluno opta pela primeira formação (licenciatura ou bacharelado). Ao concluir o primeiro curso, o aluno pode solicitar o seu reingresso para, se assim desejar, realizar a segunda formação, sem a necessidade de participar novamente do processo seletivo.

De acordo com o diagnóstico apresentado no PPI das licenciaturas da UFJF, a opção pela manutenção da entrada única e o indiscernimento da formação nos cursos de bacharelado e licenciatura vêm apresentando impactos negativos na formação inicial dos licenciandos. Tais apontamentos também emergiram em nossas análises, pois identificamos, no decorrer da pesquisa, que os licenciandos apresentam dificuldades em discernir os conteúdos que são específicos da licenciatura e/ou do bacharelado e quais disciplinas do currículo atendem ao tronco comum. Além disso, demonstram não compreender as opções dos caminhos formativos, como explicitam os depoimentos:

Só no final que consegui assim... ter um pouco desse entendimento do que eram as disciplinas da licenciatura. Era muito confuso para mim. Eu não conseguia enxergar o que era disciplina de licenciatura, o que era disciplina do bacharelado, e o que contemplava as duas questões... (EE1)

Se existir formas... de talvez até esclarecer melhor aos alunos, quando eles entrarem no curso, dessa disponibilidade que eles têm de cursar os dois, e inclusive pode ser simultaneamente... Para não ficar aquela coisa, como se lá [FACED] fosse a escola e aqui [FAEFID] fosse o esporte, quando não é isso. (EE 7)

Costumo dizer assim, o nosso licenciado da Educação Física, nos chega parecendo que está fazendo uma gincana, ele não sabe muito bem por onde passa as coisas, ele tem que fazer uma disciplina aqui, uma outra ali, depois ele junta tudo e vê se completou, mas ele não tem essa concepção curricular... (PS)

Acreditamos que a falta de conhecimento dos percursos formativos e dos conhecimentos que compõem as áreas de licenciatura e bacharelado podem ser atribuídos à opção de formação oferecida, gerando consequências negativas na formação inicial dos licenciandos. Casos semelhantes podem ser observados em outros cursos que oferecem a formação fragmentada em licenciatura e bacharelado, como na pesquisa realizada por Bisconsini (2017), em que os acadêmicos participantes também demonstraram não terem percepção da organização pedagógica do curso e incômodo com os caminhos pelos quais os dois cursos (licenciatura e bacharelado) se relacionam no currículo. Os participantes da referida pesquisa também demonstraram anseios em ter maior clareza quanto à proposta pedagógica do curso.

O indiscernimento dos objetivos e dos campos de conhecimento entre as duas formações também foi constatado nos PPP dos cursos de licenciatura e bacharelado da FAEFID/UFJF. Ao confrontarmos os dois PPPs, notamos semelhanças em praticamente todos os pontos, com alterações apenas nos termos “bacharelado” e “licenciatura”. E, ao

compararmos o item 3 – Objetivos do Curso nos dois PPPs, constatamos que são idênticos para licenciatura e bacharelado. O item 5 – Estruturas Curriculares é igualmente idêntico nos dois PPPs, tendo alterações somente no último parágrafo, que se refere às resoluções em que se baseia a estruturação curricular: a Resolução CNE/CES 009 de 2001 e a LDB de 1996 para a licenciatura, e o Parecer CNE/CES nº 776/97 e a Resolução CNE nº 4/2009 para o bacharelado. Tais constatações nos levam a refletir que, se nem mesmo os documentos que norteiam os cursos e seus docentes conseguem distinguir quais seriam os objetivos da formação e em que se baseia a matriz curricular nas duas áreas, dificilmente a condução das disciplinas, seus conteúdos e os discentes conseguirão.

Consideramos que uma concepção curricular que ofereça duas formações distintas não pode se basear apenas na alteração de nomenclaturas, na exclusão e inclusão de disciplinas dos currículos, tampouco apresentar os mesmos objetivos na formação dos discentes e ter como base as mesmas estruturas curriculares. Para que um curso ofereça duas formações distintas, é necessária uma mudança no eixo estrutural da formação de bacharelados e licenciandos, composta por diferentes concepções de conhecimento, currículo, prática pedagógica, perfil profissional e acadêmico, e não apenas uma diferenciação no campo em que irão atuar.

Concordamos com Santos Junior (2005) ao alertar que o não esclarecimento do corpo de conhecimento científico que fundamenta as formações profissional em bacharelado e licenciatura gera

[...] uma formação que confunde mais que explica, que desqualifica mais que qualifica. Pior ainda quando se opta pelas duas possibilidades sem o devido esclarecimento do que as diferenciam já na formação; aqui as chances de um “tabarelado” são por demais concretas. (SANTOS JUNIOR, 2005, p. 61).

Consideramos que a desordem na matriz curricular pode ocasionar danos na construção das identidades docentes dos licenciandos, pois não permite que compreendam quais saberes compõem a formação docente, ou as metodologias de ensino presentes no ensino da Educação Física, bem como os dilemas presentes no campo da educação, para nele intervir, dificultando a identificação dos licenciandos com sua área profissional.

Além da desordem curricular, outro problema que emerge da fragmentação do curso em licenciatura e bacharelado é o direcionamento para que a primeira formação a ser realizada pelos discentes seja a do bacharelado. Apesar de o PPP do curso e o da matriz curricular apresentarem que, até o quinto período, os alunos devem cursar matérias do núcleo

comum aos dois cursos, na prática, o que se constata é um direcionamento para que a primeira formação, ou formação principal, seja a do bacharelado. Nesse contexto, a licenciatura se apresenta como um apêndice/complementação dessa formação, como demonstram as falas de nossos entrevistados:

[...] como vinha dizendo, tanto quanto vários currículos de licenciatura... não é um processo só da FAEFID, mas é um currículo que se torna um apêndice do bacharelado. Então essa questão me faz perceber que a licenciatura da Faculdade de Educação Física ela tem problemas. Porque dentro desse debate da formação dos dois cursos, uma das coisas que a gente discutiu na época em que começou a se dizer, de colocar o bacharelado como uma das possibilidades de formação, de modalidade na Educação Física, a gente alertou que as próprias diretrizes de formação de professores, diziam na época que a licenciatura tinha que ter um caráter de autonomia com relação ao bacharelado... (PS).

[...] alguns alunos, até os mais interessados, reclamam por conta da grade curricular da faculdade, que não proporciona ter mais contato, inserção na discussão da Educação Física Escolar desde cedo. Já vai te levando para o caminho do bacharelado, da área do fitness (PO 02).

[...] eu enxergava a Faculdade de Educação Física como bacharelado e a Faculdade de Educação como licenciatura e não é assim, só que infelizmente eu vi isso muito tarde. Não sei se era um problema meu ou um problema da grade... (EE 1).

Para além da percepção dos participantes da pesquisa, o número de formandos nos cursos de licenciatura e bacharelado da FAEFID/UFJF nos auxiliam a evidenciar a centralidade da primeira formação, voltada para o bacharelado. No período entre 2014 e 2019, o quantitativo de formandos em bacharelado foi 50% superior ao de formandos em licenciatura, o que pode indicar que os alunos se formam em bacharel primeiro e, depois, por diversos motivos, não retornam para realizar a licenciatura. Dos estudantes participantes da pesquisa, oito já haviam se formado em bacharelado, enquanto os três que ainda não haviam concluído o bacharelado iriam concluir o curso antes da licenciatura.

Na pesquisa realizada por Botrel (2019), que teve como objetivo analisar o currículo do curso de Educação Física da FAEFID/UFJF após a dissociação da formação em licenciatura e bacharelado, o autor aponta um inchaço no currículo referente à inclusão de disciplinas obrigatórias e de aperfeiçoamento, e atribui esse aumento significativo das disciplinas a uma valorização do currículo voltado ao mercado de trabalho, visando os espaços não escolares, descentralizando a licenciatura na formação. Isso, segundo o autor, dificulta a formação em licenciatura, pois o aumento de número de disciplinas, o aumento de horas de estágio, a realização de dois trabalhos de conclusão de curso e a não centralidade da

formação em licenciatura na matriz curricular criam empecilhos no percurso formativo da licenciatura, o que pode ser exemplificado na entrevista da EE 7:

Muitos acabam abandonando, eu conheço vários colegas que preferiram abandonar, porque eles formam no bacharelado, aí eles começaram a fazer as matérias específicas sobre a licenciatura, e como é uma pegada bem diferente, não tem essa conversa direta com a FAEFID, acaba desmotivando muitos (EE 7).

Ademais, as disciplinas ministradas no núcleo comum apresentam conteúdos direcionados para o campo do bacharelado. Das cinquenta e nove disciplinas oferecidas nos cinco períodos iniciais da formação, apenas quatro são relativas ao campo dos conhecimentos pedagógicos (6,77%); trinta e uma são referentes ao campo de conhecimento técnico-instrumental (44,92%); dezoito correspondem à área de fundamentação (30,50%); e seis compõem o campo sociocultural (10,1%). Há uma predominância de conteúdos voltados para o conhecimento técnico-instrumental.

Para além de uma concentração de disciplinas do campo técnico-instrumental ofertadas no núcleo comum de formação, a forma como são desenvolvidos constrói uma ênfase na formação para as áreas não escolares, como podemos identificar nos relatos:

Assim, as matérias em geral são bacharel e licenciatura, até certo momento são juntas, mas não acho que fazem muito essa ligação. Então, por exemplo, uma matéria de esporte que é um conteúdo que vou trabalhar na escola, aqui [FAEFID] vejo muito ensinando a técnica, o jeito certo. E assim, acho que aqui [FAEFID] é mais voltado para o bacharel. Lá na escola não vou poder cobrar isso do aluno (EE 11).

As questões metodológicas assim, mais específicas, não foram abordadas voltadas para a escola. Acaba que nessas disciplinas mais esportivas a gente aprende mais sobre o esporte assim, e ele é mais voltado para o treinamento mesmo. Na questão metodológica a gente não vê tantos recursos para nos ajudar na escola (EE 7).

Eu acho que a realidade aqui da aula não é a mesma da escola. Então acho que a matéria handebol, por exemplo, poderia ter sido de diferentes formas assim, tentando simular a realidade da escola, e não foi nesse sentido, foi mais no sentido do bacharelado (EE 6).

Mas acho que essa segregação, essa ruptura, só nos fez ter maiores perdas. E ainda mais no campo da Licenciatura. Elas são maiores no campo da Licenciatura. Porque antes, de alguma maneira, as demais disciplinas do currículo da educação física elas convergiam para o objetivo da escola... partiam da experiência da educação física escolar, da escola, da criança, do adolescente, daquele que não tem habilidade. O que hoje, pelo relato dos alunos, é totalmente diferente. Ou ele é voltado para o rendimento ou a disciplina é voltada para a pesquisa, para a iniciação científica. O que para mim é uma grande contradição... Então assim, é uma forma muito deturpada

de olhar para isso. Para mim a grande lacuna é essa ruptura do currículo (PO 4).

Nesse modelo de formação, a licenciatura acaba se perdendo em um conjunto de conteúdos dispersos e superficiais, e o ensino para a Educação Física escolar não é privilegiado, mesmo nas disciplinas que são de tronco comum, que servem às duas formações, como demonstram os depoimentos. Como apontam Gatti e Nunes (2009), mesmo após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que tentaram estabelecer as especificidades para as áreas de atuação docente, o que prevalece nos cursos é a ideia histórica de formação na área com foco na área disciplinar específica, com algum espaço para a formação pedagógica (modelo 3+1), de forma desarticulada, com predominância de disciplinas específicas da área, com pinceladas de disciplinas pedagógicas.

No geral, os atuais currículos de Educação Física oferecem uma formação difusa, com a ausência de um perfil específico na proposta do processo de formação para os profissionais da área (MELLO, 2014). Em pesquisa realizada sobre a visão dos egressos em relação à divisão entre licenciatura e bacharelado no curso de Educação Física, Iora *et al.* (2017) consideram que, para os acadêmicos, os problemas do curso vão além da divisão entre as áreas de formação, e apontam problemas como a pouca contribuição das disciplinas para a formação e o fato de estas serem trabalhadas de forma independente, desarticulada e distantes da realidade concreta. Os autores concluem que a divisão do curso em licenciatura e bacharelado desqualificou a formação do profissional pela visão fragmentada do campo de conhecimento apresentada nos respectivos cursos.

Ao analisarmos o curso de Educação Física da FAEFID/UFJF, constatamos que, apesar de serem ofertadas duas formações (licenciatura e bacharelado), há uma indistinção dos cursos em relação aos seus objetivos e campos de conhecimento, o que vem gerando uma formação confusa para os licenciandos, que não identificam as disciplinas que compõem a formação docente, ou seja, os conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício da docência, tampouco ao seu percurso formativo.

Para além das dificuldades apresentadas, verificamos que o percurso formativo inicial conduz ao bacharelado como formação principal e à licenciatura como formação secundária. Tais fatos emergiram nas análises dos dados, que demonstraram: predominam disciplinas do tronco comum voltadas para o conhecimento técnico-instrumental, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos; os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas de tronco comum, no geral, não abordam a área da Educação Física escolar, voltando seus ensinamentos para o

campo de formação profissional do bacharelado; os estudantes de Educação Física, em sua maioria, formam-se primeiro em bacharelado; o número de formandos em bacharelado é significativamente maior que o de licenciandos.

Compreende-se que a construção das identidades docentes atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão, passando pelo período da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenvolve; e se constitui sobre saberes científicos, pedagógicos, éticos, experiencial, entre outros (MOITA, 2014). É necessário refletir como a formação inicial oferecida pelo curso de licenciatura em Educação Física da UFJF vem contribuindo nessa construção das identidades docentes.

5.1.2 A formação inicial do licenciando em Educação Física da FAEFID/UFJF

Neste item, temos como objetivo compreender como a formação inicial dos licenciandos em Educação Física vem se desenvolvendo no âmbito da FAEFID/UFJF. Para tanto, retomaremos o conceito apresentado por Marcelo García (2011), que compreende a formação profissional docente como um processo contínuo, que compreende a formação inicial e continuada, adotando, assim, a concepção de um desenvolvimento profissional docente, sendo esse um processo permanente e em constante evolução. Segundo o autor, o processo formativo de professores se define como o ensino profissional para o ensino, é a preparação para a docência a partir de um trabalho/ação pedagógica, contribuindo para o processo de desenvolvimento e estruturação dos sujeitos.

Tendo como premissa que o desenvolvimento profissional docente é um *continuum*, nossas análises sobre a formação inicial docente têm como objetivo entender como essa fase tem contribuído na construção das identidades docentes. A formação inicial marca o início da socialização profissional e deve dotar o futuro docente “de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente...” (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

As propostas para a formação inicial estão embasadas pelos Projetos Políticos Pedagógicos do curso e sua organização curricular. Contudo, compreendemos que a formação inicial dos licenciandos perpassa não somente pelo desenvolvimento das disciplinas oferecidas na matriz curricular, mas é composta pelas experiências vividas nesse período através dos projetos de extensão, da participação em programas como PIBID (Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência), PET (Programa de Educação Tutorial),

participação em D.A. (Diretório Acadêmico), atléticas, monitorias, iniciação científica, entre outros espaços.

Optamos por iniciar nossas análises pelo perfil do egresso, ou seja, após o período da formação inicial em licenciatura na FAEFID/UFJF, o que se espera da atuação dos licenciandos? O PPP do curso, no item 4, Perfil do Profissional Egresso, nos traz:

O Licenciado em Educação Física formado na UFJF deve estar capacitado para atuar de forma articulada com as premissas educacionais brasileiras próprias à Educação Física na Educação Básica.

Em sua atividade, estará apto a **transmitir, organizar, reconhecer e recompôr** as manifestações e **expressões do movimento humano**, tais como: **exercício físico**, ginástica, jogo, esporte, luta, artes marciais e dança.

Deverá ser **instruído** a desenvolver pesquisas nos campos da formação cultural, da educação e **reeducação motora e da performance motora, aqui entendida como comportamento observável, sem conotação de recorde ou de maximização do rendimento esportivo.**

Deverá ser capaz de **planejar e gerenciar atividades de lazer e de atividades físicas, recreativas e esportivas** vinculadas às políticas públicas de educação e saúde, **primando pelos princípios éticos e de segurança.** (ANEXO II, grifos nossos).

O perfil do profissional egresso desejado pelo curso de licenciatura da FAEFID/UFJF nos chama a atenção em vários aspectos. Destacaremos inicialmente a multiplicidade de termos referentes às diferentes áreas de conhecimento e de atuação da Educação Física, que, ao nosso entender, não são objetivos específicos da Educação Física escolar. Termos como “exercício físico”, “reeducação motora”, “performance motora”, “gerenciar”, “saúde”, entre outros, ajudam-nos a refletir sobre a concepção de Educação Física escolar presente no curso de licenciatura.

A coexistência de diferentes visões, tendências, concepções de área, de docência, de escola e do papel do professor, desprovidas de fundamentação presentes nas experiências formativas dos licenciando, também foram apresentadas na pesquisa realizada por Neira (2009), o que, segundo o autor, embasado por Bracht (2003), pode ser compreendido a partir da crise de identidade da Educação Física na Pós-modernidade. Entre outras razões, o surgimento de novas funções sociais na área auxilia a pensar que o educador pode assumir diferentes posições de sujeito, diferentes identidades (o professor que estimula os exercícios físicos, que promove a saúde, que gerencia atividades de lazer, torneios esportivos, entre outros), gerando representações distorcidas sobre a docência em Educação Física na Educação Básica.

Retomando o PPP, o segundo item apresenta como atividade do egresso “transmitir, organizar, reconhecer e recompor as manifestações e expressões do movimento humano, tais como: exercício físico, ginástica, jogo, esporte, luta, artes marciais e dança”. Para além das expressões “transmitir, organizar, reconhecer e recompor” para expressar o trato pedagógico com o conteúdo da Educação Física escolar, apresenta como conhecimento a ser desenvolvido pela disciplina “manifestações e expressões do movimento humano”, desprezando todo o debate acumulado na área sobre a cultura corporal em suas diferentes abordagens metodológicas.

Sem a pretensão de adentrar o intenso debate epistemológico da área sobre a cultura corporal, gostaríamos de pontuar que o termo “cultura corporal”, como a especificidade de conteúdos a serem abordados na Educação Física escolar, está presente nas discussões da área desde a década de 1980. Isso resulta em diferentes abordagens metodológicas para a Educação Física escolar, as quais compreendem a cultura corporal como o conhecimento a ser tratado na disciplina, além de estar presente em documentos e propostas educacionais como os PCNs, a BNCC, entre outros.

Em recente estudo realizado por Metzner e Drigo (2020) sobre os elementos que marcam as especificidades na formação de professores de Educação Física, os autores identificam a cultura corporal, o contexto, as políticas educacionais, o fato de ser vivencial e de utilizar espaços diferenciados para a prática pedagógica como as principais características que identificam a área. E apontam que os cursos de formação em licenciatura necessitam promover uma formação profissional embasada na aproximação dos conhecimentos específicos da EF e da escola. Do contrário, corre-se o risco de se formar docentes desprovidos de uma base teórico-prática consistente e de um objeto de estudo que norteie seu trabalho pedagógico.

A ausência de embasamento teórico-prático dos licenciandos que chegam ao estágio curricular supervisionado foi percebida pelos professores orientadores.

Me preocupa muito que muitos estudantes chegam com lacunas importantes na formação, são lacunas que não daremos conta de superar no estágio, são conhecimentos básicos sobre as abordagens metodológicas da Educação Física, sobre o papel da escola... (PO 1)

Despreparados acho que é o principal... Mas até os interessados... você via que eles também não tinham muita apropriação de discussões da Educação Física, questões de didática, enfim... Não tinham muita apropriação disso, e você sentia isso na prática deles, mesmo com interesse desses alunos. Faltava esse embasamento teórico... (PO 2)

Infelizmente a gente tem visto que essa é uma lacuna imensa na formação da licenciatura. Os alunos chegam para finalizar, às vezes o último estágio que o sujeito vai fazer. Ele vai sair dali amanhã e vai fazer um concurso público para ser professor. Ele nunca ouviu falar sobre nada que fundamente a educação... nem a Educação Física. Ele está alheio! (PO 4)

Os relatos dos professores orientadores apontam lacunas referentes às especificidades da formação em licenciatura, pois se remetem aos conhecimentos nas áreas educacionais, didáticas e metodológicas. Os saberes, conhecimentos, competências e desempenhos considerados necessários à profissão têm sido um dos assuntos mais discutidos pela literatura científica (PUENTES *et al.*, 2009), dentro da temática da reivindicação do status profissional dos professores. Apoiados na premissa de que existe um conjunto de conhecimento base (*knowledge base*) para o ensino, os teóricos afirmam que é possível convalidar esse corpus de saberes com a intenção de melhorar a formação dos professores. Cunha (2004, p. 37), por sua vez, tem enfatizado que "assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor".

Contudo, lacunas foram evidenciadas também no PPP do curso, que apresenta um perfil de egresso desarticulado dos debates contemporâneos sobre a Educação Física escolar. Consideramos que construir um perfil profissional docente no qual os saberes necessários ao desempenho profissional não estão presentes é, no mínimo, desconhecer a importância da construção através da formação inicial de uma condição profissional para a atividade do professor, parafraseando Cunha (2004).

A escassa presença de saberes na área pedagógica também foi encontrada ao analisarmos a matriz curricular do curso de licenciatura. Como já relatado nesta pesquisa, as disciplinas de cunho pedagógico representam 27% do total de disciplinas oferecidas na matriz curricular da licenciatura. Chama-nos a atenção o fato de haver poucas disciplinas ligadas às áreas de conhecimentos filosófico, sociológico, didático e à metodologia do ensino. Não só a presença, mas a ausência também nos evidencia um perfil docente que perpassa a formação inicial de forma acrítica, sem conteúdos que estimulem a reflexão e a compreensão dos contextos históricos, culturais, sociais e econômicos que constituem a educação brasileira.

A pouca presença de conhecimentos na área da educação é frequentemente apontada nas pesquisas que investigam cursos de licenciatura em Educação Física. Evidenciam-se, nas pesquisas da área, achados como: área pouco explorada, conhecimentos escassos na formação inicial, fragilidades na formação relativa às questões didático-pedagógicas, falta de discussões

sobre os planejamentos de ensino, entre outros (CORREIA; FERRAZ, 2010; BONFIM; SILVA; MALDONADO, 2014; SANTOS *et al.*, 2019).

O predomínio de conteúdos na área técnico-instrumental e o oferecimento das disciplinas que realizam a ligação com a prática pedagógica no final do curso demonstram que a matriz curricular do curso de licenciatura da FAEFID/UFJF se baseia no modelo da racionalidade técnica, em que, primeiro, deve-se aprender a teoria para depois aplicá-la na prática, considerando o professor apenas como um transmissor de conhecimento.

Para Gatti *et al.* (2019), as mudanças da sociedade, acompanhadas das mudanças epistemológicas, desde a década de 1980, colocaram em xeque esse modelo de formação. As implicações desse modelo para a educação vão desde a ênfase na organização, em que a ação pedagógica se reduz aos momentos de execução e avaliação do processo pedagógico, desconsiderando especialmente o contexto político, econômico e social da prática educativa; ou ainda à defesa de uma educação neutra e desinteressada, que se preocupe apenas com questões de ordem científica e com a melhor maneira de transmitir conhecimentos considerados inquestionáveis.

Os dilemas comumente apontados nas pesquisas sobre a formação inicial nas licenciaturas focalizam a ausência de articulação entre os espaços de formação docente (universidade e escola), bem como pela dicotomia entre formação específica e formação pedagógica, predominando uma formação burocrática, acrítica, baseada na racionalidade técnica (PIMENTA, 1999; GHEDIM; ALMEIDA; LEITE, 2008; FIGUEIREDO, 2014; NÓVOA, 2019) – dilemas que também emergiram no contexto analisado. Os participantes da pesquisa indicam uma desarticulação entre as disciplinas da matriz curricular e entre as faculdades que ofertam disciplinas para a formação inicial (FAEFID e FACED na UFJF), ocasionando, por vezes, uma compreensão de que o curso de licenciatura é realizado somente na FACED.

Então, a concepção, no meu modo de entender, da formação do curso de licenciatura da FAEFID é jogar para a FACED fazer a formação deles. Não há para mim um projeto que diferencie claramente qual que é o projeto do curso de licenciatura do bacharelado. A não ser o momento... que ele vai cursar as disciplinas da FACED. (PS)

Olhando o todo acho que nós temos muitas falhas na formação. E temos dificuldades depois de relacionar essas diferentes frentes, assim... o conhecimento da FAEFID, da FACED, do João XXIII, ou de todas as escolas públicas que estão envolvidas no processo. Acho que tem um distanciamento de realidades... (PO 3)

As unidades acadêmicas não dialogam. Um professor de Educação Física, ele não é formado na FAEFID, ele é formado na FAEFID e na FACED, isso não acontece à toa. Mas acontece que essas pessoas não dialogam... (PO 4)

Essa é uma crítica que já fiz nas aulas que tive a oportunidade. Porque tanto falam assim, que a FACED, querendo ou não é a nossa casa enquanto estudante da Educação Física. Da FACED existe uma distância muito grande, a gente vai lá como se fosse outra realidade. Só que tinha que existir uma conversa maior... entre as próprias disciplinas. Não existe muita interação... (EE 7)

A desarticulação entre a formação específica e a formação pedagógica dificulta aos licenciandos a compreensão dos saberes docentes necessários para atuar na Educação Física escolar. Essa desarticulação ocorre, não só pela divisão das disciplinas nas diferentes faculdades, mas pela maneira como as disciplinas são conduzidas. Como já abordado, as disciplinas de tronco comum às duas formações tendem a direcionar seus conhecimentos para o campo profissional do bacharelado.

Ao indagarmos os licenciandos sobre os momentos da formação em que tiveram contato direto com a escola, eles foram unânimes em apontar o ECS como a disciplina que proporcionou esse contato. Outras disciplinas citadas, como Educação Física e Infância, Ginástica Geral, Educação Física Inclusiva, Prática I e II, foram mencionadas por solicitarem visitas pontuais para a realização de observações; no geral, uma ou duas visitas. Os resultados demonstram a pouca ligação da formação inicial com o campo profissional.

Além da escassa ligação da formação inicial com o campo de atuação profissional, as disciplinas ECS I e ECS II apontadas pelos licenciandos como responsáveis por essa ligação são oferecidas nos dois últimos semestres do curso. Isso indica que o curso ainda se baseia em um modelo disciplinar de formação alicerçado na racionalidade técnica, segundo a qual, primeiro, deve-se aprender a teoria para, posteriormente, aplicá-la na prática, com disciplinas distantes da realidade escolar (TARDIF; LESSARD, 2011; SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019).

Corroborando com nossos achados, as pesquisas de Honorato (2011), Laks (2004) e Betti (2003) também evidenciam que o modelo de currículo técnico, esportivista e biologizante ainda se faz presente nos cursos de formação de professores de Educação Física e que existe um distanciamento da unicidade teoria/prática nesses cursos. Segundo Arnoni (2001, p. 27), “esse modelo de formação não permite que o estagiando tenha diante da sua prática uma atitude propriamente teórica, uma vez que lhe falta o momento de ligação consciente entre sua ação teórica e sua ação prática”, o que parece vir a prejudicar a ação dialética da formação dos futuros professores.

Tal modelo de formação caminha contrário às atuais recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais, que preconizam, desde o ano de 2015, uma maior articulação com o campo profissional. Como mencionado no item sobre os princípios da organização curricular dos cursos de formação inicial:

(b) reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que estão inerentemente alicerçados na prática escolar, a qual deve ir muito além do momento do estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos, quanto nos específicos da área do conhecimento que será objeto de ensino do futuro professor. (BRASIL, 2019a, p.14).

Em meio à conjuntura apresentada pelo curso de Educação Física da FAEFID/UFJF, a formação em licenciatura é posicionada de forma secundária em relação ao bacharelado. Tais fatos podem ser demonstrados a partir da comparação da matriz curricular com o horário linear das disciplinas ofertadas por semestre (ANEXO III) e confirmados pelos depoimentos dos participantes.

A matriz curricular apresenta que as disciplinas obrigatórias para a licenciatura devam ser cursadas a partir do segundo período, como apresentado no Quadro 6, elaborado com base na matriz curricular (ANEXO I), contendo as disciplinas obrigatórias para a curso de licenciatura e o respectivo período a serem cursadas:

Quadro 7 - Distribuição das disciplinas por período na matriz curricular

| PERÍODO | CÓDIGO DISCIPLINA | PERÍODO | CÓDIGO DISCIPLINA |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| 2 | EDU 130 | 6 | FEF 073 |
| 3 | EDU 033 | 7 | ADE 103 |
| 3 | EDU 131 | 7 | EDU 034 |
| 3 | MTE 178 | 7 | PEO 058 |
| 5 | PEO 039 | 9 | MTE 188 |
| 5 | PEO 040 | 9 | MTE 192 |
| 6 | ADE 051 | 10 | EDU 054 |
| 6 | FEF 072 | 10 | MTE 191 |

Fonte: elaborado pela autora.

Na prática, as disciplinas são disponibilizadas a partir do sexto período e em ordem diferente da proposta na matriz curricular, como exposto no Quadro 7, elaborado com base no horário linear referente ao segundo semestre de 2019 (ANEXO III):

Quadro 8 - Distribuição das disciplinas no horário linear do segundo semestre de 2019

| PERÍODO | CÓDIGO DISCIPLINA | PERÍODO | CÓDIGO DISCIPLINA |
|-----------------|-------------------|---------|-------------------|
| * ¹⁵ | EDU 130 | 7 | FEF 073 |
| * | EDU 033 | 8 | ADE 103 |
| * | EDU 131 | 7 | EDU 034 |
| 7 | MTE 178 | 6 | PEO 058 |
| 8 | PEO 039 | 6 | MTE 188 |
| 7 | PEO 040 | 6 | MTE 192 |
| 8 | ADE 051 | 8 | EDU 054 |
| 7 | FEF 072 | 8 | MTE 191 |

Fonte: elaborado pela autora.

Tal fato que pode ser explicado, em parte, pela não centralidade da formação em licenciatura no tronco comum. Em sua investigação, Botrel (2019, p. 118) expõe que o que verdadeiramente ocorre “é que a formação geral está ligada apenas ao bacharelado, posto que as disciplinas de fundamentos as quais integram a formação geral referente à licenciatura são ofertadas somente a partir do sexto período do curso”. Devido ao inchaço do currículo, no momento de estruturar a oferta das disciplinas, as do bacharelado são priorizadas em detrimento das disciplinas específicas da licenciatura.

Problemas semelhantes são encontrados em currículos de outros cursos de Educação Física, como relatam os autores Luna e Rocha (2020), que, ao analisarem as mudanças paradigmáticas, políticas e legislativas que afetam os currículos de Educação Física, consideram que, na atualidade, tem sido um grande desafio estabelecer em um curso. pois, em alguns momentos, as DCN e as DCNEF se chocam. Os autores destacam que o núcleo comum proposto pelas DCNEF estabelece que, neste momento, o aluno deve ter disciplinas de formação geral da área, não específica para o licenciado ou bacharel (BRASIL, 2018b). Já as DCN para licenciatura indicam que os licenciandos, nos primeiros semestres, já devem vivenciar o campo profissional (BRASIL, 2019). Nesse jogo de prevalências, vão se estabelecendo dúvidas, confusões e prioridades nas construções curriculares.

Ao compararmos os Quadros 6 e 7, podemos notar que, no horário linear sugerido aos licenciandos, as disciplinas obrigatórias para o curso de licenciatura são ofertadas a partir do sexto período, e de forma desordenada, comparativamente à matriz curricular. Consideramos que, ao se elaborar um currículo, os saberes que compõem esse percurso formativo não devam ser distribuídos de forma aleatória, mas sim pensados e organizados buscando uma formação de qualidade. Os prejuízos na formação ocasionados pelo oferecimento das disciplinas de

¹⁵ As disciplinas com asteriscos, apesar de estarem na matriz curricular, nunca foram ofertadas.

forma arbitrária são relatados a seguir pelos licenciandos participantes do estudo e pelo professor supervisor de estágio:

Eu acho que o currículo é crucial, porque a partir do momento que você coloca, por exemplo, uma disciplina como pré-requisito de outra, você já organiza a grade. Então as coisas começam a fazer mais sentido. Você vê uma coisa primeiro, que você tem que ver primeiro, para depois ter uma sequência... Porque eu não via uma sequência lógica na grade da licenciatura... eu não via uma sequência, uma ligação lógica. (EE 1)

E outra coisa muito importante, na licenciatura não tem pré-requisito. Aí você acaba fazendo as matérias tudo assim, sem uma ordem. Aí isso complica, porque às vezes você não consegue ter as visões que você teria se tivesse feito uma matéria antes. (EE 2)

Talvez algumas coisas se fossem pré-requisitos, ou tudo se fosse pré-requisito um do outro, o entendimento, a forma de aplicar na escola, a forma de entender isso seria totalmente diferente... Mas na licenciatura é raríssimo um ser pré-requisito do outro. (EE 10)

Primeiro você olhando essa matriz das licenciaturas, você vai ver que as disciplinas elas começam a partir do terceiro período, isso não é à toa. Isso parte da concepção que o licenciando ele tem que começar a ter contato com as disciplinas da licenciatura a partir do terceiro período. Se você fizer um exame hoje... da FAEFID vai ver que isso não ocorre, ou seja, a licenciatura é uma opção pós terceiro período... mas na prática é no sétimo, oitavo período que a gente começa a receber os alunos da licenciatura na FACED. Problema! Problema!

É uma questão assim, de lógica pedagógica e didática. Como você vai fazer estágio sem ter passado por metodologia? Então se você examinar com cuidado... vai ver que não só não começa no terceiro período, como eles concentram do quinto ao oitavo, e que também não tem nenhuma ordenação lógica, pedagógica... (PS)

As falas evidenciam que a forma como as disciplinas vêm sendo ofertadas e viabilizadas no currículo acarreta prejuízos à formação docente. Os licenciandos demonstram dificuldades em perceber uma sequência lógica nos saberes da formação e apresentam uma reflexão crítica em relação ao curso. Muitos sugerem a criação de pré-requisitos para evitar que as disciplinas sejam cursadas de maneira aleatória, acreditando que uma organização no percurso formativo possibilitaria maior qualidade na formação dos futuros docentes.

Para Manoel e Tani (1999), os problemas na formação não se restringem somente à implementação de uma grade curricular, mas implicam uma clara definição do perfil profissional que se quer formar. No mesmo sentido, Souza (2012), ao evidenciar as fragilidades na formação inicial em Educação Física, aponta que os conteúdos são ensinados de maneira prescritiva e desconexa da realidade profissional, e que há uma incoerência entre o

discurso e as práticas formativas, provocando um impacto negativo na formação dos licenciandos.

Outro aspecto encontrado nas análises que valida nosso entendimento em relação à posição secundária da formação em licenciatura no curso de Educação Física da FAEFID/UFJF é o fato de os discentes cursarem a licenciatura depois de já formados em bacharelado e, muitas vezes, já atuando no mercado profissional, tendo que “encaixar” as disciplinas no tempo restante, dificultando sua dedicação ao curso. Os depoimentos dos professores orientadores, supervisor e licenciandos entrevistados exemplificam esse achado:

Tenho a impressão de que a maioria dos alunos chega em uma condição diferente da que eu cheguei quando era graduando. Muitos já estão trabalhando nos âmbitos não formais. Acaba que o estágio assume para muitos uma posição secundária na formação, por conta das condições objetivas em que se encontram. (PO 1)

Por exemplo, as duas primeiras estagiárias que orientei, não tive tantos momentos de orientação, porque elas tinham carga horária extremamente cheias... Elas já trabalhavam no mercado fitness, não tinham tempo para quase nada. Às vezes eu tentava fazer orientação com elas via e-mail ou WhatsApp. (PO 2)

Assim, a gente já sabe o que vai encontrar... vou encontrar alunos que já se vêm como profissionais, que já finalizaram o bacharelado, que eles estão fazendo um “plus”. É como se eles estivessem fazendo uma especialização. Quando decidem fazer a licenciatura eles estão aproveitando o tempo. “Já que estou aqui eu vou fazer essa licenciatura”. (PO 4)

Então veja, qual é o perfil do aluno que a gente recebe na licenciatura hoje? A gente recebe o aluno que está terminando ou que já terminou o bacharelado... Ele se reconhece como desperiodizado, é assim que eles se chamam quando chegam na FAGED. Mas na prática são alunos que estão no oitavo, no nono ano período do curso. Esses alunos em boa parte já trabalham, alguns porque já estão até formados e têm uma visão, às vezes, da licenciatura como uma especialização, uma pós-graduação. (PS)

Aí, no final da faculdade você já começa a trabalhar, aí o horário de trabalho é o mesmo do horário de aula... Então o fato de eu estar fazendo estágio só agora é por isso, porque não consegui fazer estágio antes, junto com as outras disciplinas... (EE 1)

Eu fiz o meu bacharel certo... fiz em quatro anos certinho! A licenciatura por uma questão de horário, por questão de já trabalhar e tal eu falei: “Não! Vamos fazer picado!” Porque não dá, ou faço estágio ou faço aula, por isso estendeu um pouco mais. (EE 10)

Assim, evidencia-se que a realização da licenciatura de forma secundária acarreta uma formação “desperiodizada”, pois os alunos têm menos tempo para realizar o curso. Além disso, devido à opção de reingresso para formação após o primeiro curso, os discentes acabam optando por cursar a licenciatura de forma complementar, não demonstrando o mesmo

interesse e dedicação ao processo formativo. Alguns realizam a licenciatura objetivando mais uma certificação.

Inúmeras circunstâncias influenciam a não valorização da formação para área docente, entre elas, o menor prestígio atribuído aos cursos de licenciatura baseado em diferentes marcadores sociais, provocando um desinteresse dos jovens à carreira, o que vem sendo apontado pela literatura como um dos fatores constituintes da baixa qualidade dos cursos (GATTI *et al.*, 2019). Para Diniz-Pereira (2011, p. 47),

[...] assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que o credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente. Tal reconhecimento e escolha estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. As políticas públicas educacionais têm grande responsabilidade na construção e perpetuação desse significado, uma vez que a valorização do profissional da educação não consegue ir além de um discurso demagógico, que não se traduz em melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho dos professores.

O baixo número de alunos se formando e participando desta pesquisa demonstra o baixo interesse e a valorização relativa da formação na área da licenciatura. Entretanto, ao indagarmos aos licenciandos participantes da pesquisa se tinham o objetivo de trabalhar na área docente após a formação, somente dois responderam que não: um, por já estar trabalhando em outra área da Educação Física e pretender investir nesse segmento; e o outro, por estar cursando a licenciatura para fazer concurso na área militar. Os demais admitiram compreender as dificuldades, mas pretendem exercer a profissão.

Apesar dos pesares, é algo que eu me vejo fazendo, eu gosto... E eu só soube que gosto porque tive a oportunidade de estar lá na escola, se não nunca saberia. E colocaria na minha cabeça que não porque todo mundo fala que ser professor é ruim... já está enraizado esse pensamento de que não é bom. Não é que não seja bom, mas que não é valorizado, são coisas diferentes. A valorização financeira e as condições de trabalho não, mas a valorização que você tem do seu aluno, é a gratificação que você recebe. (EE 1)

Assim, a gente sabe que ser professor não... talvez não seja uma profissão muito valorizada. Mas acho que tem certas coisas que são mais importantes do que você ganhar dinheiro e, claro, você se sentir bem. É claro que você vê, entra na escola e vê que é muito desgastante... mas acho que é muito prazeroso. (EE 11)

Outro aspecto que emergiu de forma relevante em nossas análises, referente à formação inicial, foi a contribuição dos espaços de formação extracurriculares na construção das identidades docentes. Os projetos de extensão e programas relacionados ao ensino e à pesquisa foram mencionados como determinantes na contribuição para a formação docente e na escolha por permanecer na área. As falas dos professores orientadores e dos licenciandos reproduzidas a seguir corroboram:

Teve outros projetos que participei, não exatamente na escola... mas que considero que agrega, que ajuda... principalmente no contato com a criança... os conteúdos que a gente aborda, planejamento... [Mas] o PIBID foi o principal de todos, é o que coloca a gente em contato com a escola por muito tempo, então a gente consegue ter um acompanhamento muito grande de tudo, das turmas, do andamento do conteúdo o ano todo. A questão dos supervisores, o auxílio que se tem na escola... a questão de você ter a responsabilidade de ficar à frente de uma turma alguns momentos... (EE 3)

O PIBID e a bolsa de extensão, para mim foram as duas que *aprendi muito, muito* mais do que todos os estágios e de todas as práticas juntas... Porque ali realmente o professor está te orientando, está querendo que você aprenda, você está o tempo todo pensando na prática pedagógica junto com ele... Então eu acho que é um diálogo o tempo todo, que você está mais mergulhado no que está acontecendo... Então assim, os projetos para mim foram onde eu realmente aprendi. (EE 6)

Então assim, acho que esses projetos são extremamente importantes, porque na vivência, na prática ali você vai aprendendo, vai tendo vontade de estudar sobre aquele assunto... Você tem vontade de fazer isso baseado na prática, porque dentro de uma sala de aula você aprende muita coisa, mas acho que não ganha gosto por uma coisa. E na prática surgem situações que dentro da sala não te ensinam resolver, então você aprende tudo ali na hora, aí se aquilo se repetir já está preparado... (EE 5)

Mas agora penso na área de licenciatura, porque é uma área que atraiu muito, ser professor. Até por alguns projetos que estive na faculdade. Não dentro da escola, mas projetos que atendiam à alunos da escola... Conseguir mostrar para eles [alunos] uma coisa que talvez, se você não estivesse lá naquele momento, não teriam a oportunidade de ver. Então acho que esse foi um dos fatores que me motivou ainda mais na licenciatura. (EE 11)

Pelo menos a experiência que eu tive foi gritante, quem passou por PIBID tinha uma experiência muito maior, do que quem chegou na escola hoje. É muito, muito diferente mesmo. Até em questão de elaboração de plano de aula, a postura da pessoa no momento da aula... (PO 2)

As experiências nos projetos e programas foram apontadas de forma positiva na contribuição para formação pelos licenciandos e professores orientadores. O contato direto com as crianças, com a escola, mais tempo com os professores supervisores do projeto, elaboração de planejamentos, experiência com os conteúdos e, principalmente, o contato com

a prática pedagógica foram os elementos que mais se destacaram em relação às contribuições para formação.

O pouco contato com a prática profissional proporcionado pelas disciplinas da formação inicial, já mencionado anteriormente, pode ter auxiliado para um maior destaque atribuído aos projetos, mesmo aos que não são relativos especificamente à Educação Física escolar. Esses momentos acabaram se tornando a ponte de ligação da formação inicial com a prática profissional.

A importância da formação docente relacionada ao contexto profissional vem sendo realçada em diferentes pesquisas. Hammerness *et al.* (2005), ao analisarem como os professores aprendem e se desenvolvem, enfatizam a importância de um tipo particular de desenvolvimento de conhecimento: o conhecimento que é desenvolvido tanto em contextos de ensino, como em contextos profissionais. Os autores salientam que a base de conhecimentos dos professores talentosos é prática, altamente situada e adquirida por meio da reflexão sobre a experiência. Nóvoa (2017), similarmente, ressalta que, para uma pessoa aprender a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor, é necessário ligar os diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional.

Entretanto, esses momentos não podem ser atribuídos somente aos projetos e programas. Concordamos com Pimenta e Lima (2019) ao relatarem suas preocupações com o crescente investimento do Estado, que, tendo dificuldades ideológicas e operacionais para um investimento maciço para educação superior, tem investido em políticas focais de curto alcance. As autoras chamam a atenção para programas, como o PIBID, que também se configuram como política focal de curto alcance, uma vez que se destinam a uma pequena parcela de estudantes que cursam licenciatura. Apresentam ainda que, de acordo com dados divulgados pela CAPES, no ano de 2013, apenas 5,38% dos alunos matriculados em cursos de licenciatura no país foram contemplados com o PIBID.

Portanto, observa-se que não se pode deixar a cargo dos projetos de extensão e programas a qualidade almejada na formação docente, é necessário lutar por cursos de formação docente de qualidade. Na busca por solucionar os problemas de articulação da formação inicial com a prática profissional, as autoras apresentam três propostas:

[...] considerar o estágio como eixo articulador de todo o curso, a partir do primeiro semestre; considerar 800 horas para os estágios curriculares somando suas 400 horas definidas nas diretrizes curriculares nacionais n. 02/2015, com as 400 horas definidas para a prática como componente curricular; e considerar a escola pública como o espaço primeiro e

privilegiado para a realização dos estágios curriculares. (PIMENTA; LIMA, 2019, p.15).

Assim, na busca por compreender como a formação inicial vem contribuindo para a construção das identidades docentes, deparamo-nos com o curso de licenciatura sendo ofertado de forma secundária ao curso de bacharelado; as disciplinas específicas do curso de licenciatura sendo cursadas após o sexto período e de forma desordenada da proposta na matriz curricular. Isso vem acarretando prejuízos na formação docente, como lacunas na formação teórico-prática e poucos conhecimentos nas áreas pedagógicas. Os dados demonstraram pouca articulação entre as disciplinas do curso, entre as faculdades que abarcam essas disciplinas e uma limitada ligação com o campo profissional.

Em contrapartida, os projetos de extensão e os programas se mostraram potentes no auxílio da construção dessas identidades, auxiliando na compreensão do campo profissional e no desenvolvimento de elementos da prática docente. E, apesar de compreenderem os problemas de desvalorização e dificuldades inerentes à profissão, a maioria dos licenciandos, participantes da pesquisa, pretende atuar na Educação Básica.

5.2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL

Analisar o estágio curricular supervisionado no contexto da formação inicial é essencial para compreendermos como as relações pedagógicas se constroem e se constituem nesse espaço. O lugar atribuído à disciplina, o tempo dedicado no curso, a forma como é conduzida, a maneira como é cursada, a escolha das escolas, dos professores orientadores, entre outros, são fatores determinantes na construção das relações pedagógicas.

Para Zabala (2014, p. 23), não cabe discutir o ECS como se fosse uma peça isolada e independente, como se tivesse sentido por si mesmo, é necessário contextualizá-lo dentro dos programas de formação. O autor salienta que o ECS “constitui um cenário formativo no qual se entrecruzam muitos elementos e desafios a serem enfrentados pelo Ensino Superior” e que, para enfrentar esses desafios, é necessário dotar o ECS “de um discurso teórico que acabe aglutinando seu papel nas exigências formativas que a sociedade moderna propõe a seus jovens por meio da universidade”.

A relevância do ECS como componente da formação inicial docente vem sendo evidenciada há muitos anos por pesquisas da área (ISSE, 2016; ZABALA, 2014; PIMENTA;

LIMA, 2017). Porém, importante ressaltar que só a presença desse componente na formação inicial não garante que sua contribuição seja significativa na construção das identidades docentes. É necessário analisar sua relevância no âmbito da formação para que cumpra o importante papel do desenvolvimento das práxis docentes. Isso posto, nessa categoria de análise pretendemos compreender como o ECS vem sendo desenvolvido no contexto da formação inicial em licenciatura do curso de Educação Física da FAEFID/UFJF. As análises foram realizadas a partir da triangulação dos dados que emergiram das análises documental, dos depoimentos concedidos nas entrevistas e das observações da pesquisa.

5.2.1 Organização e funcionamento do estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura da FAEFID/UFJF

Para compreendermos como o ECS está alocado no curso de formação inicial em licenciatura da FAEFID/UFJF, inicialmente buscamos compreender qual a concepção de estágio presente nessa formação e as proposições para o seu desenvolvimento. O PPP do curso define:

Estágio Curricular Supervisionado é entendido no âmbito da UFJF como uma ação "profissional" supervisionada, desenvolvida em ambientes de trabalho, dentro ou fora da universidade que visa à preparação do estudante para o trabalho, via o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, de modo a promover o desenvolvimento do discente para a vida cidadã e para o trabalho. Previsto em nosso currículo com uma carga horária de 120 horas em associação com 180 horas de Prática Escolar, são desenvolvidos sob supervisão de docentes lotados na Faculdade de Educação (FACED) da UFJF, cabendo à UFJF a celebração dos convênios com a parte concedente (escolas municipais, estaduais e federais vinculadas de forma efetiva com a Educação Básica brasileira). (ANEXO II)

E, de acordo com a matriz curricular do curso de licenciatura, as disciplinas ECS I e ECS II devem ser desenvolvidas no nono e no décimo períodos, respectivamente, que seriam os últimos períodos da formação (ANEXO I). Como já reportado em outros momentos dessa investigação, o anacronismo do currículo acarreta diversos problemas na formação dos futuros professores, dentre os quais destacaremos a carga horária atribuída ao ECS, bem como o seu posicionamento no final do curso.

Em relação à carga horária, o PPP do curso apresenta um total 120 horas atribuídas ao ECS. Essa carga horária está em desacordo com as DCN para a formação inicial de professores para a Educação Básica, que desde o ano de 2002 institui uma carga horária 400

horas para esse componente da formação inicial, o que foi considerado um avanço pelos estudiosos da área, pois aumenta as possibilidades de articulação entre as esferas conceituais da formação e o campo profissional (SOUZA NETO *et al.*, 2012; ISSE, 2016; HONÓRIO *et al.*, 2017).

Nas atuais DCN para formação de professores da Educação Básica, a carga horária relativa ao ECS está apresentada no Capítulo IV, art.11, e prevê:

- III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
- a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
 - b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019c).

Embora a legislação preveja um avanço no tempo e lugar atribuído ao ECS na formação docente, a matriz curricular do curso analisado não atende tais prerrogativas, reservando um pouco mais de 3% da carga horária total do curso para esse componente. Problemas como esse já vêm sendo apontados por outros estudos, os quais demonstram que, na maioria dos currículos, o que se observa é uma grande relevância atribuída aos fundamentos (conhecimentos técnicos), menor importância às disciplinas pedagógicas e tratamento mínimo às experiências formativas vividas fora do âmbito da universidade, dentre elas o estágio (GATTI; NUNES, 2009; NEIRA 2009, MELLO, 2014).

A importância de se atrelar a formação docente ao campo profissional vem sendo historicamente requisitada, pois, conforme argumenta Shön (1988), é preciso fundamentar a preparação profissional do professor a partir de uma nova epistemologia da prática, pois a atividade docente é complexa, aberta, incerta, o que exige do profissional uma reflexão constante sobre sua prática. Nesse mesmo sentido, também Nóvoa (2009) advoga que a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir de uma cultura profissional, portanto torna-se necessário construir uma formação de professores vinculada à profissão. Não queremos dizer, com isso, que o ECS seja o único componente curricular responsável por realizar essa ligação, mas, dentro do contexto de formação analisado, torna-se elemento central para construção desses vínculos.

Uma formação inicial que não leve em consideração a importância do contexto profissional acarreta prejuízos na construção das identidades docentes e na aquisição do *habitus* profissional. Para Araújo e Martins (2020), estágio e identidade docente se

entrecruzam; portanto, pensar o estágio na formação dos professores é assegurar à identidade docente um lugar importante de construção.

No tocante ao desenvolvimento do *habitus*, as autoras Pimentel e Pontuschka (2014, p. 97) ressaltam que, no caso da profissão docente, o *habitus* começa a ser formado nas experiências vividas como aluno, não somente no curso profissional. Todavia, alegam que “as disposições que configuram a profissão de professor são adquiridas e validadas com maior intensidade pelos alunos da licenciatura ao ingressarem no campo profissional, na condição de estagiários”. Salientam, ainda, que a inserção dos alunos da licenciatura ao campo profissional é parte significativa da formação inicial de professores, pois se configura como uma inserção na escola, mesmo que tutorado. As experiências vividas pelos licenciandos no futuro ambiente de trabalho vão possibilitar a formação do *habitus* correspondente a esse campo¹⁶.

O *habitus* é assim conceituado por Bourdieu (2005, p. 53-54):

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e do domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

A aquisição do *habitus* auxilia os licenciandos na construção de esquemas estratégicos e práticos próprios da ação docente, configurando o *habitus* profissional docente. Para Silva e Souza Neto (2011, p.120), o *habitus* profissional do professor se define como:

[...] um sistema complexo envolvendo de um lado valores, normas e princípios sociais e de outros saberes práticos e saberes específicos mediados pelas concepções ou concepção que se assume com relação à representação do ser professor. Uma representação que traz subjacente a ela um processo dinâmico de (re-)significação de *habitus* sociais do passado (família, escola, faculdade) e do presente (exercício profissional), compondo o *habitus* de professor (o *habitus* profissional do professor).

Ressaltamos, dessa forma, a importância de espaços na formação inicial que auxiliem de forma significativa na construção das identidades docentes e na aquisição do *habitus* profissional, para que a inserção dos licenciandos ao campo profissional não se configure

¹⁶ As autoras se reportam ao conceito de campo proposto por Bourdieu (2005, p. 83), segundo o qual são “universos sociais relativamente autônomos [...], nos quais profissionais da produção simbólica enfrentam-se em lutas que têm como alvo a imposição de princípios de visão e divisão do mundo natural e do mundo social”.

como um choque de realidades (NEIRA, 2016). O ECS pode ser um espaço privilegiado para esse desenvolvimento, portanto os cursos de licenciatura deveriam atribuir maior valor a esse componente curricular.

Ao cruzarmos os dados apresentados no PPP do curso sobre a carga horária destinada ao ECS com os relatos, vemos que o PS critica e expõe suas considerações sobre a temática:

Portanto, perceba uma coisa, as diretrizes dizem que você tem que ter quatrocentas horas de estágio em um curso de licenciatura... Agora, se você pegar ali a matriz curricular da Educação Física, você vai ver duas disciplinas de estágio de sessenta horas. Isso é obviamente outro grande complicador, se você está pensando na contribuição que o estágio pode dar... Mas na prática tenho pedido entre oitenta e cem horas por semestre de estágio. Que é para pelo menos dar uma contrabalançada... Isso tem que justificar inclusive no PROGRAD, porque eles vêm que o currículo está marcando sessenta horas. Mas sessenta horas de estágio é bem pouco... (PS, grifos nossos).

Ao relatar o pouco tempo atribuído ao ECS, o professor supervisor pondera que esse é um grande complicador na formação dos licenciandos em Educação Física, pois compreende as potencialidades e a importância desse componente para a formação e busca estratégias para minimizar esses prejuízos, aumentando, por sua conta (mediante autorização da PROGRAD), o tempo de estágio na formação.

Todavia, sabemos que a garantia de mais tempo para o ECS não atribui, necessariamente, qualidade no seu desenvolvimento. O estágio não pode se reduzir a um momento de apreensão de um conjunto de métodos, técnicas e modelos de aula, ou apenas a inserção dos licenciandos ao contexto escolar. O ECS deve auxiliar na compreensão crítico-reflexiva do contexto escolar, deve possibilitar o desenvolvimento da autonomia e compreensão de como as ações pedagógicas interferem no campo profissional, estimulando que o licenciando saia da posição de imitador para uma posição de questionador (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012; ARAÚJO; MARTINS, 2020).

Contudo, o espaço atribuído na matriz curricular do curso de licenciatura da FAEFID/UFJF impossibilita momentos de reflexões relativos ao desenvolvimento do ECS, pois, além de não atender a carga horária prevista para o ECS nas DCN relativas à formação docente na Educação Básica, tampouco incorporou a matriz curricular proposta para os cursos de licenciatura da UFJF presentes no PPI. Na matriz das licenciaturas da UFJF (Quadro 8), as disciplinas de ECS deveriam ser realizadas concomitante com as disciplinas de reflexões, espaço destinado para auxiliar no desenvolvimento do ECS.

Quadro 9 - Proposta de matriz curricular para os cursos de licenciatura da UFJF

| MATRIZ DAS LICENCIATURAS APÓS A REFORMA período diurno | | | | |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| PERÍODO | DISCIPLINAS DE FUNDAMENTOS | | DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA | |
| 3º | ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO (4 créditos; 60 horas) | | SABERES... (4 créditos; 60 horas) | PRÁTICA EM SABERES... (0 créditos; 30 horas) |
| 4º | POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO ESP ESCOLAR (4 créditos; 60 horas) | PRÁTICA EM POLÍTICAS PÚBLICAS... (0 créditos; 30 horas) | METODOLOGIA DO ENSINO... (4 créditos; 60 horas) | |
| 5º | PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM (4 créditos; 60 horas) | | ENSINO DE... NA ESC BÁSICA I (2 créditos; 30 horas) | PRÁTICA EM ENSINO DE... NA ESCOLA BÁSICA I (0 créditos; 60 horas) |
| 6º | | | ENSINO DE... NA ESC BÁSICA II (2 créditos; 30 horas) | PRÁTICA EM ENSINO DE... NA ESCOLA BÁSICA II (0 créditos; 60 horas) |
| 7º | QUESTÕES FILOSÓFICAS APLIC A EDUCAÇÃO (4 créditos; 60 horas) | | ESTÁGIO SUPERVISIONADO... I (0 créditos; 140 horas) | REFLEXÕES... I (4 créditos; 60 horas) |
| 8º | | | ESTÁGIO SUPERVISIONADO... II (0 créditos; 140 horas) | REFLEXÕES... II (4 créditos; 60 horas) |

Fonte: PPI das licenciaturas UFJF

Como explicitado pelo professor supervisor:

Para falar de estágio, acho que tenho que fazer pelo menos uma introdução para te mostrar, ou para te dizer, a dificuldade de trabalhar em estágio nesse contexto. Quando você olhar a matriz [das licenciaturas da UFJF]... vai ver que de um lado você tem estágio Supervisionado e de outro lado Reflexões. Olha só, essa Reflexões, é uma disciplina de cunho teórico que é para ser dada junto, ao mesmo tempo que o aluno se matricula em Estágio Supervisionado... Significa dizer que o aluno se matricula nas duas disciplinas, e ao se matricular nas duas disciplinas ele tem garantido cento e quarenta horas de Estágio Supervisionado mais sessenta horas de Reflexões que são feitas na sala de aula... Então ocorre que, no desenho curricular da FAEFID todas essas estruturas... da matriz das licenciaturas não estão sendo respeitadas... a disciplina [Reflexões], na qual você vai fazer o debate, a discussão do estágio em sala de aula, essa disciplina... ela não consta na matriz curricular da licenciatura em Educação Física. (PS, grifos nossos)

O excerto evidencia a dificuldade de se trabalhar o ECS nesse contexto, pois a carga horária atribuída não possibilita momentos para discussões e/ou reflexões. Honorato (2011) nos chama a atenção para a necessidade de enfrentarmos o fato de que, na maioria das vezes, o estágio presente nos currículos privilegia as ações de teor utilitário, como cumprimento de carga horária, preenchimento de relatórios, cartas de credenciamento, registro e credenciamento institucional, entre outros, em detrimento da reflexão pedagógica e epistemológica.

Na concepção das autoras Batista e Queirós (2015), um estágio que tenha como objetivo formar um profissional reflexivo deve conceder espaço privilegiado à reflexão sobre a reflexão na ação, uma vez que o processo de aprendizagem do licenciando deve se basear num processo de reflexão na qual os elementos retrospectivos e prospectivos obtenham significado. Silva (2005) nos alerta que existe um contrassenso na condução do ECS, pois a impessoalidade acaba se tornando a base de um processo idealizado para que o licenciando construa sua futura identidade profissional, em que a individualização do acompanhamento da ação e reflexão sobre as experiências vivenciadas deveria ser imprescindível.

Ao relatarem sobre o desenvolvimento do ECS, os licenciandos mencionam sentirem falta desses espaços de reflexão, por considerarem que tais momentos seriam significativos para sua formação:

Não tem tempo para refletir sobre esses estágios. Está só acontecendo e você não tem com quem falar... não consegue levar isso em um momento comum com os outros alunos... a gente não senta todo mundo e conversa... [Seria] uma questão de ter mais contato com o professor do estágio supervisionado durante o curso da disciplina para ter esse momento mesmo de refletir sobre o que está acontecendo no estágio, porque simplesmente acontece... Porque esse momento de reflexão fica perdido assim, no estágio supervisionado, foi uma coisa que senti muita falta. (EE 1)

Acho que seria mais rico se tivesse a aula mesmo, talvez diminuir a carga horária dentro da escola, e aumentar essa daqui... Sei lá, porque acho que também oitenta horas, ou cem horas não quer dizer qualidade. Poderia ter sido trinta horas na escola e mais trinta horas com muitas reflexões... (EE 6)

Talvez fazer uma reunião com os alunos e contar a experiência... talvez, não sei, semanal ou mensal. Fazer uma reunião... contar o que está acontecendo ali... o que está sentindo ali na escola. E acho que você falando, conversando, consegue entender melhor... (EE 11)

Acreditamos que um ECS que contribua significativamente na formação dos licenciandos não deve se basear somente nas observações, mas sim conduzir os licenciandos a problematizar, investigar e analisar a realidade escolar. Deve promover reflexões que envolvam todos os atores do processo. Necessita proporcionar um espaço de reflexão sobre as práticas de ensino e a escola, embasados por referências teóricas-filosóficas que auxiliem na leitura crítica e aprofundada da realidade (AROEIRA, 2007; MONFREDINI, 2012; PIMENTA; LIMA, 2017).

Outras pesquisas vêm evidenciando a importância desses momentos de reflexão baseado na percepção dos licenciandos. Na pesquisa realizada por Marcon, Nascimento e Graça (2007), os licenciandos salientaram os debates realizados com os colegas de turma e

professores-formadores como um importante momento na construção de suas competências pedagógicas. Constataram, também, que, no momento em que estão relatando as suas aulas e/ou ouvindo o relato dos colegas, conseguem elucidar melhor alguns aspectos intervenientes à ação docente, sentindo-se mais calmos e confiantes. Flores *et al.* (2019, p. 67) também ressaltam a importância das reflexões no ECS, e os licenciandos participantes de sua investigação reiteraram que as discussões e reflexões das ações ocorridas na escola foram essenciais para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que lhes ensinaram realizar a relação entre teoria e prática.

Diante do cenário desenhado, até o momento, sobre o ECS do curso de licenciatura da FAEFID/UFJF, surge a indagação: como vem se desenvolvendo o ECS nesse contexto? Quais estratégias vêm sendo utilizadas para driblar os entraves apresentados pelo anacronismo da matriz curricular? Os relatos reproduzidos a seguir nos auxiliaram nessa compreensão:

Nós temos oitenta horas para cumprir, temos um relatório semanal de atividades para enviar... A gente escolhe um professor para orientar... ele assina as oitenta horas no final e faz uma avaliação. Tem uma reunião inicial que é para escolha do colégio e do professor... uma reunião no meio, que o professor ensina a gente a montar um plano de unidade... E o último que é para contar como foi sua experiência e entregar todas as folhas assinadas. (EE 4)

Tem uma aula de orientação, nos passa o conteúdo, como que espera e as normas como funcionavam. Por exemplo, a gente tinha que enviar relatório toda semana, que é a forma de acompanhar se a gente está indo, como está acontecendo. Mas a comunicação era mais por e-mail. E depois teria uma aula no final, para a gente estar conversando sobre o estágio. (EE 7)

A gente vai mandando relatório semanal, por exemplo, você fez três estágios, então tem que enviar três relatórios do que foi tratado. O último dia de aula é para entregar a assinatura do professor, que é tipo um controle se você ia na aula ou não. (EE 10)

O que é aula de estágio supervisionado nesse contexto? ...Cada vez que chamo uma aula posso estar tirando algumas horas de estágio que ele tem que fazer no colégio. Então veja o problema que é isso, uma aula de estágio, uma disciplina de estágio que tenho em média três encontros presenciais com o aluno. *Três!* Um primeiro que é de apresentação e divisão. Uma segunda aula, aí que está outra questão, que eu trabalho como elaborar um plano de unidade, um planejamento para as intervenções, porque muitos alunos não fizeram Didática, como eu disse, não fizeram Metodologia do Ensino, não sabem fazer, então tenho que chamar outra aula. E uma terceira de fechamento que é quando preciso pegar as fichas, etc. Então como é a qualidade desse trabalho que tenho feito? Todo ele acompanhado por e-mail, uma troca intensa, uma cobrança de relatórios... (PS)

Os discursos apontaram que a estratégia utilizada para minimizar os entraves da matriz curricular do curso é retirar algumas horas que os licenciandos estariam realizando o estágio na escola para efetuar alguns encontros de organização com eles. Entretanto, esses poucos encontros não conseguem proporcionar momentos de reflexão e discussão sobre o desenvolvimento do estágio, pois necessitam ser usados para sua organização e para tentar sanar algumas deficiências da formação inicial mencionadas anteriormente. Portanto, o primeiro encontro é utilizado para que os alunos compreendam como o ECS irá funcionar, explicar como devem ser formalizadas as burocracias inerentes ao processo, a escolha das escolas e horários de realização do estágio, entre outros. Um segundo encontro é solicitado para explicar como se constrói um plano de unidade, necessário, já que muitos licenciandos chegam ao ECS sem cursar disciplinas bases para o seu desenvolvimento. E, um terceiro encontro para entrega das fichas de cômputo das horas realizadas na escola, assinada pelo PO, em que acontece um breve relato de como se desenvolveu a experiência.

Contudo, apesar das estratégias utilizadas, o espaço e o tempo atribuído ao ECS na matriz curricular do curso direcionam para que o fio condutor da disciplina se apoie nas demandas burocráticas, em detrimento das reflexões acerca das experiências com as práticas pedagógicas e das vivências no ambiente escolar, fato comum a diversos cursos de licenciatura e que vem sendo anunciado ao longo do tempo pelas pesquisas. As evidências encontradas nos estudos apontam problemas semelhantes ao do contexto analisado, entre eles: o papel designado ao professor supervisor da instituição formadora como um mero fiscalizador do cumprimento das ações burocráticas, como a cobrança e o controle de entregas de cartas de credenciamento de instituições concedentes, fichas de seguro, cômputo de horas cumpridas e relatórios preenchidos (SILVA, 2005; SILVA, SOUZA; CHECA, 2010; SANTOS; NUNES, 2018; BISCONSINI *et al.*; 2019).

Para Neira (2012), as condições para que esse cenário se configure são uma problemática que se inicia na proposta da instituição formadora ao organizar como, quando e o que deve ser feito nos estágios, passando pela relação universidade-escola (muitas vezes inexistente) e pelos momentos de discussão entre professor supervisor com os licenciandos, que, no geral, são baseados nas relações burocráticas.

Dessa forma, o acompanhamento do estágio fica restrito aos relatórios semanais e enviado ao professor via e-mail, como explicitam as falas. Somente um dos licenciandos relata conseguir realizar algumas reflexões através da escrita:

Uma coisa que achei de ponto positivo, foram esses relatórios semanais. Demanda tempo... mas é vivência, na hora que você está escrevendo... você começa a relacionar as coisas. “Ah, mas será que se ele tivesse feito isso, teria acontecido aquilo?” Na hora que está escrevendo às vezes vem coisas... “Ah poderia ter feito isso, para não fazer aquilo e tal.” (EE 10).

Os demais relatam somente descrever o que acontece nas aulas e sentem falta de um feedback do professor supervisor. Demonstram cumprir a tarefa somente para fins avaliativos, não a utilizando como uma possibilidade de reflexão sobre o que observaram ou desenvolveram no espaço escolar. Assim, o instrumento utilizado se mostrou útil para o acompanhamento da presença dos licenciandos na escola e para fins avaliativos da disciplina, mas desvalorizado sob o ponto de vista das reflexões sobre a prática pedagógica, elemento central dos ECS no curso.

Outro ponto que destacamos relativo à organização e ao funcionamento do ECS no contexto analisado é o lugar conferido a esse componente na matriz curricular do curso de licenciatura em Educação Física da FAEFID/UFJF. Em debates anteriores, evidenciamos, a partir de nossas análises, que o modelo curricular presente na licenciatura da FAEFID/UFJF está baseado na racionalidade técnica. Uma das premissas desse modelo curricular é que, primeiro, deve-se aprender a teoria, para, posteriormente, aplicá-la na prática. Trata-se de preceitos obsoletos quando se defende uma formação articulada ao campo profissional, na qual se reconhece que os professores são produtores de saberes e que devem utilizar a teoria para instrumentalizar a sua prática pedagógica.

Soma-se a essa perspectiva de formação e aos outros problemas já relatados sobre a secundarização da formação em licenciatura e a primeira formação, no geral, ser em bacharelado. O posicionamento da disciplina ECS nos últimos períodos do curso é acometido por outros problemas, tais como: os estudantes estagiários, quando vão cursar a disciplina, já estão no mercado de trabalho, não apresentando disponibilidade para sua realização; e, para que se cumpra a carga horária, são realizados diferentes arranjos.

Em relação a conciliar o ECS com o trabalho, os participantes apontam as dificuldades:

Agora uma questão para ponderar, acho que são muitas horas, acho que dentro da rotina no geral, eu por exemplo trabalho... e faço estágio em academia... Se eu tivesse o tempo mais ocioso, essas oitenta horas talvez seriam até pouco. (EE 8)

Para nós é um empecilho muito grande, a gente tem outras disciplinas, tem outros trabalhos, tem gente que se mantém com bolsas, às vezes bate com o

horário [do ECS], e esses professores [da escola] tem horários específicos, você tem que se adaptar a isso. (EE 4)

Então veja, recebo alunos que me dizem assim: “professor eu acabei meu curso de bacharelado e agora vou ter que voltar para trabalhar na minha cidade, então eu não posso estar aqui, fazer o estágio. Não posso fazer estágio na minha cidade?”, “oh professor eu não posso vir na aula de estágio porque trabalho nesse horário.” Agora veja só, mas um aluno seu diz que não pode ir para aula porque tem que estar na sua cidade, ou porque trabalha... o que pode dizer se a regra manda sessenta e cinco por cento de comparecimento? Infelizmente então você não vai poder fechar essa disciplina. (PS)

Como demonstrado, o fato de estarem atuando no mercado de trabalho, através da indução da formação inicial em bacharelado presente na grade curricular, como já observado, os alunos apresentam dificuldade de realização do ECS do curso de licenciatura. Conforme se percebeu pelas falas, a licenciatura não é prioridade na formação e sim uma consequência da oportunidade de uma segunda formação, portanto, na concepção de alguns discentes, o cumprimento dessa disciplina poderia ser realizado de forma aleatória, sem muito compromisso, em outra cidade ou mesmo no tempo ocioso.

Em relação ao cumprimento da carga horária na escola, para que os licenciandos consigam efetivá-la, acabam sendo realizados alguns arranjos, como demonstram os depoimentos:

No caso, só com a professora, consegui um outro momento... Pedi, solicitei a ela desde o início, porque se fosse só pela carga do horário, não ia conseguir completar as horas de estágio... Aí eu ia de tarde fazer esses horários com ela... acabou que ajudei ela na organização do evento. Que nem acho ruim de tudo, porque é legal... (EE 7)

A gente pega uma semana de jogos do João, que é uma semana de jogos na escola. Muitas vezes a gente participa disso também, para complementar a carga horária. (EE 1)

Eu acho que são feitos muitos arranjos com essas horas... Porque eles vêm imaginando que vão cumprir a carga horária naquela turma... isso não é possível, porque as turmas têm duas aulas semanais, algumas aqui na escola uma aula semanal... Então acho que esses arranjos que vão sendo feitos, e a gente sabe que alguns alunos cumprem essa carga horária hora por hora até o fim, e outros conseguem fazer acordo e dar um jeitinho para essa carga horária ser aceita e serem liberados do estágio. (PO 4)

O que acontece geralmente lá, é que às vezes pela disponibilidade mesmo do aluno, em cumprir o estágio num determinado período, ele acaba sendo, suponhamos, às vezes ele é orientado por mim, mas ele acaba fazendo uma complementação de carga horária em outras turmas do mesmo segmento... Aí esse professor vai lá e assina a folha, ao final a gente estabelece se ele cumpriu os requisitos... (PO 1)

A EE 6 iniciou hoje observações nessa turma também, ao indaga-la porque estava iniciando as observações nessa turma quase no final do semestre, me respondeu que somente as horas que estava acompanhando a outra turma não seriam suficientes, que teve que começar a observar essa turma para complementar a carga horária. (Diário de campo, 04/06/2019)

Essa semana na escola se iniciam os ensaios para a festa junina que será realizada no dia 06 de julho. A EF fica a cargo de organizar e realizar os ensaios de dança. O PO 3 falou com os EEs que o auxílio nos ensaios e no dia da festa também contam como horas de estágio. (Diário de campo, 24/06/2019)

A partir das entrevistas e das observações, constatamos que os licenciandos acabam realizando arranjos para que o ECS seja cumprido: momentos com os professores orientadores fora dos horários de aula, participação nos jogos escolares, nos ensaios de festa junina, e observações em outras turmas. Acreditamos que as vivências em outros espaços e momentos da escola sejam amplamente significativas para a formação docente, mas é importante se atentar a como vêm acontecendo esses momentos. Por exemplo, a complementação da carga horária em outra turma poderia ser um momento rico, de estar com outros professores e turmas com diferentes características. No entanto, da forma como vem sendo praticada, acaba posicionando os EEs como meros observadores, pois começam a realizar essas complementações a qualquer tempo, quando percebem que não conseguirão as horas necessárias, e os professores da escola não se sentem à vontade em orientar esses alunos, por não constituírem um vínculo com eles.

O ponto, por exemplo, que difere um pouco, é essa questão de receber estagiários de complementação de carga horária. Nesse caso não me sinto confortável no sentido de certas orientações... porque ele está sob a orientação de outro docente, aí vem complementar a carga horária... nesse caso eles ficam mais assistindo mesmo, ficam mais observando, no sentido de um complemento. (PO 1)

Conforme já destacado, somente o tempo de permanência no ECS não garante que esse seja um momento significativo na formação docente. É necessário atrelar o tempo de permanência no ambiente escolar com práticas reflexivas sobre o contexto pedagógico; no entanto, vale ressaltar que uma maior permanência no campo profissional auxilia no desenvolvimento dos saberes docentes e na aquisição do *habitus* profissional. Por isso, as 400 horas de estágio propostas pelas DCN, podendo ser realizadas ao longo de todo o curso, são consideradas um avanço para a formação dos professores, na medida em que se dá em diferentes tempos e espaços de formação. Para Silva Júnior *et al.* (2018), o período de duração do ECS é uma questão estrutural e organizacional, mas que implica, efetivamente, nas ações

realizadas. No mesmo sentido, Batista (2014) defende que um maior tempo de permanência nas escolas auxilia na construção das identidades docentes.

Concordamos com Pimenta e Lima (2017) ao defenderem que o ECS é uma prática pedagógica fundamental na formação inicial do futuro professor, o qual deve ser realizado de forma coletiva e colaborativa, pois esse é um componente da formação configurado por um desenvolvimento complexo e dinâmico, envolvendo o PPP do curso, o PPP da escola, a articulação com os demais componentes curriculares; além das estruturas de organização inerentes ao estágio e as relações estabelecidas durante seu desenvolvimento: com os professores da universidade ou os agentes da escola (direção, equipe pedagógica, professores, funcionários e alunos).

Entretanto, é necessário e urgente repensar o tempo e o espaço concedido a esse importante componente da formação na matriz curricular do curso de licenciatura da FAEFID/UFJF, uma vez que sua atual configuração impossibilita um maior período de imersão no contexto profissional, prejudicando a construção das identidades docentes. Apesar dos esforços dos professores em criar estratégias para otimizar o desenvolvimento do ECS, o contexto acaba conduzindo a hegemonia das relações burocráticas, sem espaços para discussões e reflexões sobre a prática pedagógica, tão caras na construção da práxis. Tais fatores, a nosso ver, são determinantes nas relações pedagógicas que se constituem no ECS.

5.2.2 A escolha das escolas e dos professores orientadores para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado

Para analisarmos como as relações pedagógicas vêm se constituindo no âmbito do ECS, faz-se necessário compreendermos como os vínculos entre escola e universidade vêm se estabelecendo, e quais critérios utilizados para a escolha das escolas e dos professores orientadores participarão desse processo. Isso porque tais escolhas podem influenciar diretamente na condução e constituição das relações pedagógicas nesse momento da formação inicial, pois o ECS “... se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as atividades educativas, entre as quais a de ensinar, própria dos profissionais professores” (PIMENTA, 2011, p. 9-10).

Portanto, como nos apresentam Araújo e Martins (2020, p. 197):

A formação dos professores exige que se leve em consideração diferentes elementos que constituem os fios da relação universidade e escola básica,

pois a formação docente torna-se, muitas vezes, ineficiente dependendo de como se articulam universidade e redes públicas de Educação Básica. O estágio supervisionado influencia e é fator determinante nessa relação à medida que transita por essas duas instituições e, dependendo da articulação existente entre si, será (ou não) uma experiência significativa e formativa.

Assim, para que o ECS se torne uma experiência significativa e formativa, é fundamental compreendermos que universidade e escola, com suas especificidades, são complementares na formação dos professores. As parcerias entre as instituições que coparticipam do processo formativo devem se constituir de forma orgânica, colaborativa, sem hierarquização de saberes, tornando-se, dessa forma, espaços potentes para o desenvolvimento profissional dos atores envolvidos no processo (AROEIRA, 2014; ISSE, 2016, BEHREND; COUSIN; SCHMIDT, 2019).

Contudo, estudos na área vêm demonstrando que as relações entre universidade e escola ainda estão muito distantes. No geral, as instituições de ensino superior mantêm uma relação instrumental distante das escolas de Educação Básica, decorrentes de práticas hierarquizantes e burocráticas, utilizando-se do espaço das escolas para realização dos estágios e outros projetos, mas pouco oferecendo em contrapartida (PIMENTA; LIMA, 2017; BEHREND; COUSIN; SCHMIDT, 2019). Segundo Souza Neto *et al.* (2016), ainda não há uma definição clara dos papéis a serem desempenhados no ECS entre as instituições formadoras e a escola. Ademais, apesar da existência de orientações legais relativas a esses vínculos, as instituições de ensino superior não trabalham de forma articulada com as escolas que recebem seus estagiários.

Para que a aprendizagem docente se realize vinculada ao contexto da prática profissional, é necessário superar esse distanciamento e criar ambientes e culturas de colaboração entre os profissionais das escolas e os formadores, entre as escolas e as instituições formadoras, por meio da realização de projetos conjuntos (GATTI *et al.*, 2019). Para tanto, Batista *et al.* (2012) propõem que os núcleos de estágio devam funcionar como comunidades de prática. Os núcleos de estágios compostos pelos estudantes-estagiários, professores cooperantes e orientador da faculdade devem proporcionar experiências de estágio a partir da criação de espaços que ajudem os estagiários a gerar novos conhecimentos e novas competências, num processo de construção coletiva, sem se prescindir da individualidade de cada participante. Nesse mesmo sentido, Zeichner (2010) propõe a criação do que denomina de terceiro espaço, que se constitui de espaços híbridos para formação de professores com intuito de articular o conhecimento prático profissional e acadêmico de forma menos hierárquica e a serviço da aprendizagem docente. Contudo, para que essa

aproximação se efetive, é necessário valorizar o conhecimento dos professores profissionais e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas.

No contexto em análise, o PPP do curso indica que cabe à UFJF “a celebração dos convênios com a parte concedente (escolas municipais, estaduais e federais vinculadas de forma efetiva com a Educação Básica brasileira)” (ANEXO II). Apesar de o documento atribuir à UFJF a celebração desses convênios, as escolas campo para realização do ECS no curso de licenciatura da FAEFID/UFJF são indicadas pelo professor da disciplina. Em nossas análises, percebemos que essa era uma questão conflituosa entre os participantes da pesquisa. A partir das vozes dos entrevistados, explanaremos a questão, iniciando pela justificativa do PS sobre a indicação das escolas campo:

O que acontece é que quando entrei para dar aula... o aluno escolhia a escola que ia fazer o estágio... e aí esses alunos escolhiam lá as escolas que bem entendiam. Percebi que tinha uma concentração de escolas ali do [Bairro] São Mateus, escolas centrais, que é fácil para o aluno frequentar. E aí comecei a perceber que tinha um professor em particular que assinava estágios de muitos alunos. E os relatórios eram uma coisa assim: “o professor foi lá e entregou a bola para o aluno e pronto, e a atividade foi essa” ... E questionado isso, os alunos argumentaram o seguinte “não, mas o professor faz isso só, o que vou relatar?” E aí em uma dessas turmas eu disse assim: “olha, então a gente vai ter que começar a rever isso, porque estou mandando vocês para um lugar que não está dando aula” ...

Segundo o docente, tal decisão foi tomada porque, quando a escolha das escolas ficava a critério somente dos licenciandos, a maioria optava por escolas mais centrais, de fácil acesso. Entretanto, começou a perceber, através dos relatórios, a ausência de ações pedagógicas de alguns PO; assim, decidiu-se por rever esse critério de escolha, por compreender que o desenvolvimento do ECS não estava sendo realizado de forma efetiva. E explana quais os critérios que utiliza atualmente para escolha das escolas:

Hoje a gente trabalha com, principalmente, o Colégio de Aplicação. E alguns colégios cujo o professor eu tenho contato direto. Direto que eu digo, porque eles frequentam a FACED, ou porque são de grupos de pesquisa, ou pessoas que posso pegar um e-mail e perguntar o que está acontecendo. E que, de uma certa forma, tem um projeto pedagógico no qual, a gente reconhece a importância da licenciatura.

Todavia, os licenciandos, apesar de demonstrarem compreender os critérios utilizados pelo PS, apresentam certo descontentamento com a situação:

Essa parte da gente não poder escolher o colégio, a gente entende que é porque tem vários professores de Educação Física que não dão aula, mas tem muitos colégios que tem professores bons. E os colégios que são propostos pelo professor são muito longe, e a gente tem um gasto que tem que arcar com transporte... Eu entendo o lado dele, mas acho que isso pode estar sendo atualizado, às vezes o aluno tem uma sugestão, acompanha o aluno no primeiro dia, vê como é a aula do professor. (EE 4)

Então, a escolha do local, na verdade a gente não tem muita escolha. Isso é um pouco negativo... porque o professor delimita as escolas... então a gente acaba tendo que escolher dentre um número muito pequeno, então isso dificulta na questão da distância... O professor justifica isso como um maior acompanhamento, o conhecimento dos professores que estão lá supervisionando, mas acho que efetivamente isso não acontece. Acho que tem muitos professores bons espalhados pela cidade que poderiam ser... E no João XXIII tem alguns professores que também não conseguem fazer essa supervisão da maneira que tinha que ser... (EE 3)

Podia escolher dentro das que eles propuseram, que eram duas, isso é ruim, porque fica limitado. Apesar que também tem um ponto positivo, de que ele escolhe as escolas que consigam, talvez, ajudar melhor os alunos... só que filtra demais, porque também tem outras escolas que poderiam fazer um trabalho bem feito. (EE 6)

Os licenciandos argumentam que o número de escolas para escolha da realização dos estágios é limitado e que, entre as poucas escolas que podem escolher, a maioria fica distante, gerando custos de transporte e um maior tempo de deslocamento. Compreendem que os argumentos do professor supervisor são válidos, mas sugerem que ele reveja e amplie a lista de opções, pois acreditam que outras escolas possuam professores comprometidos, com propostas pedagógicas para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, e sugerem que o direcionamento das escolas não é garantia de ausência de problemas no desenvolvimento do ECS.

Corroborando com os dados encontrados, Souza Neto *et al.* (2016), ao abordarem os desafios presentes no ECS, apresentam que o mais comum é que os licenciandos optem por realizar o ECS em escolas escolhidas em função das suas preferências individuais. Tais escolhas, como verificado também em nossa pesquisa e demonstrado nos excertos acima, nem sempre levam em consideração as construções pedagógicas possíveis no ambiente escolar, mas questões objetivas, como tempo de deslocamento e custo para acessar os locais.

Apesar dos problemas enfrentados, devido ao direcionamento das escolas, o professor supervisor opta por pensar nas possibilidades formativas desenvolvidas no ECS, o que, a nosso ver, é uma escolha acertada. E, como demonstrado Zeichner (2010), a opção do PS vai no sentido oposto ao que usualmente vem sendo utilizado pelas instituições formadoras. No geral, as instituições formadoras terceirizam essa escolha das escolas campo de estágio,

deixando a cargo de escritórios administrativos em vez dos departamentos, levando em consideração, para realização das escolhas, a disponibilidade do local e as questões de ordem administrativa em detrimento do que seria melhor para a aprendizagem dos licenciandos.

Ao indagarmos os PO como se constituíram os vínculos das escolas em que atuam e o curso de licenciatura em Educação Física para a realização dos ECS, encontramos diferenças entre as duas escolas observadas. No IFES, como relata o PO 5, o vínculo é antigo e se estreitou com o passar dos anos:

Pelo que sei, a nossa instituição já tem uma parceria lá, um contato com a Universidade... Então ele é de mão dupla, tanto daqui pra lá, quanto de lá pra cá. Eu fiz estágio aqui quando fiz Educação Física... então é antigo, provavelmente deve ser muita antiga essa relação... Mas atualmente tornou-se mais forte com o atual professor de estágio supervisionado, quando ele entrou na Faculdade de Educação... Principalmente quando eu e um outro colega entramos aqui... Então, de 2010 para cá, a relação, nossa com a Faculdade de Educação, principalmente com o atual professor de estágio supervisionado e o anterior, se estreitou muito, para os alunos virem aqui fazer o estágio... E eles entendem que aqui é um espaço bom... devido a metodologia que a gente segue, a proposta pedagógica que a gente tem. Então se deu mais ou menos assim, por amizade e também pela forma que a gente trabalha aqui. (PO 5)

Já com o CAP, o estabelecimento dessa relação mais próxima vem sendo almejado pela própria escola, por compreender que essa é uma das funções do Colégio de Aplicação. Contudo, como demonstram os relatos, o colégio não vem sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento do ECS:

Porque isso já foi objeto até de discussão da escola. Não é uma coisa que acontece só com a educação física, acontece com as licenciaturas... Já foi criada uma comissão para estudar isso aqui na escola, tendo em vista que no colégio de aplicação... na portaria que regulamenta o colégio de aplicação, coloca o colégio de aplicação como o campo de prioridade de estágio para a universidade. E a gente não tem esse olhar da universidade sobre o colégio de aplicação, como um espaço prioritário para essa experiência ou para essa primeira experiência dos alunos nesse processo de formação. Então, se constituiu lá trás, acho que 2012, por aí, uma comissão para estudar essa questão dos estágios. Para tentar viabilizar, um número maior de estagiários. Para que a gente possa de fato cumprir o nosso papel. (PO 4)

O Colégio de Aplicação, que aliás, nessa época aí, do começo da minha inserção com essa disciplina, era pouquíssimo procurado. Então, veja a contradição, você tem um Colégio de Aplicação da universidade, um Colégio de Aplicação não é só para formar, é também para formar os alunos, mas o colégio existe em função da formação de professores da universidade também... Portanto, aqueles professores eles têm condições e dever também, de supervisionar os estágios. Condições, isso que é uma questão central

também, tem bagagem teórica, prática e condições materiais, infraestrutura que o Colégio de Aplicação tem. Então a discussão era: 'ah, mais o Colégio de Aplicação é fora da realidade'. É, mas lá eles têm uma proposta pedagógica que mostra as possibilidades que você tem no campo da Educação Física, e para pensar no referencial que a gente trabalha, no campo de socializar o conhecimento historicamente construído da cultura corporal. (PS)

A Universidade também vê a necessidade de estreitar esses vínculos com o CAP, como expressado em vários momentos pelo PPP das licenciaturas da UFJF:

c) o fortalecimento do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF como espaço formativo da/do licencianda/do, devendo seu currículo, sua organização seu funcionamento e os seus saberes vinculados às experiências de seus/suas docentes se articular com os demais saberes integrantes da formação docente (p.38).

III – Fortalecimento do Colégio de Aplicação João XXIII nas atividades de formação de professoras/es e demais profissionais do Magistério dos cursos de Licenciatura da UFJF (p.44).

Os fragmentos demonstram que, apesar de pertencer à UFJF, o CAP não vem sendo pensado como campo privilegiado na coparticipação da formação dos futuros docentes. Há uma clara demonstração, pelas partes envolvidas, de um movimento para que esses vínculos mais próximos se efetivem. Isso porque, como salienta o professor supervisor, o CAP tem uma ótima estrutura para o desenvolvimento das aulas e os professores têm melhores condições para contribuir nesse processo, dado o regime de dedicação exclusiva e o plano de carreira.

Como apresentado, há um reconhecimento, por parte dos atores e das instituições envolvidas no desenvolvimento do ECS, da necessidade do estreitamento dos vínculos para que esse momento da formação inicial se torne significativo na construção das identidades docentes. Porém, para que isso se efetive, é necessário reconhecer a escola como co-formadora nesse processo, com seus limites e possibilidades, entretanto, participe da formação docente (AROEIRA, 2014; SILVA JR. *et al.*, 2018).

Para além dos vínculos estabelecidos com as escolas campos do ECS, a escolha dos professores que irão orientar os licenciandos em seu desenvolvimento é determinante. Isso porque são eles os responsáveis por realizar a mediação entre os licenciandos e os saberes da profissão docente, através de ações formativas, pautadas na inter-relação teoria e prática e em saberes específicos da prática profissional (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015).

O professor que recebe os licenciandos para realizar o ECS na escola é peça fundamental nesse processo, uma vez que atua como facilitador da inserção dos estagiários no ambiente escolar, viabilizando sua plena participação, estimulando questionamentos, reflexões e ações advindas da prática pedagógica, auxiliando no aprofundamento dos conhecimentos, valores e objetivos profissionais (GOMES; MESQUITA; BATISTA, 2016).

Para Rodrigues (2015), é papel do professor orientador manter um bom clima relacional, para que o ECS se desenvolva em condições favoráveis, não só profissionalmente, mas também humanamente, bem como auxiliar os estagiários a desenvolver competências de reflexão, autoconhecimento, inovação e, principalmente, desenvolver o gosto pela profissão.

Todavia, no contexto brasileiro, a figura do professor que recebe os licenciandos na escola, denominado por nós neste estudo como professor orientador, ainda não é bem definida; nem mesmo a sua nomenclatura, podendo ser chamado de: tutor, colaborador, parceiro, entre outros. Tampouco o seu papel na formação inicial dos licenciandos fica explicitado nas DCN para formação de professores da Educação Básica. Segundo Benites (2012), esse docente que acaba assumindo o papel de colaborador é alguém que foi formado para ser professor, mas que, em um dado momento, passou a receber estagiários por boa vontade. Como não possui formação específica para tal função, apresenta dúvidas, anseios e dificuldades na orientação dos licenciandos em seus estágios docente. Geralmente, esses professores recorrem aos saberes da sua experiência para conduzir os estágios (BENITES, 2012; BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015).

Dada a importância do PO no desenvolvimento do ECS, buscamos em nossas análises compreender os critérios utilizados para escolha desses professores que recebem os licenciandos na escola.

Quando não são do Colégio de Aplicação, os critérios são: trabalhar numa perspectiva de pensar a Educação Física como um componente curricular, e não como um passatempo, que não é Educação Física, mas uma atividade recreativa que é feita na escola para distensionar as outras disciplinas. Esse é um dos critérios fundamentais. E, sobretudo, aqueles que trabalham numa perspectiva de que a disciplina Educação Física tem algo a ensinar, tem algo a ensinar aos alunos, esse é um dos critérios, sem dúvida, que uso para escolher os professores que vão ser orientadores de estágio. (PS)

Portanto, dentre os critérios elencados pelo PS para definir quem poderá atuar como PO, está, prioritariamente, ser docente do CAP; e, quando não, leva em consideração a concepção de Educação Física e as suas construções pedagógicas. A utilização de critérios para escolha dos PO não é usualmente encontrada nas pesquisas, como apontam Benites *et al.*

(2015), não costuma haver critérios claros para a escolha desses professores, e, mesmo quando tais critérios existem, o preparo desses professores para receber os licenciandos costuma acontecer de forma assistemática.

A partir do direcionamento das escolas e dos professores que poderão orientar o ECS, é realizado, pelo professor supervisor, um contato com os coordenadores e/ou chefes de departamento, ou mesmo com os docentes, solicitando o quadro de horários e a distribuição das aulas. Esse quadro de horários é fornecido aos licenciandos no primeiro encontro de organização, para que eles escolham com qual PO irão realizar o estágio.

Ao verificarmos os critérios utilizados pelos licenciandos para escolha dos PO que os acompanharão, encontramos que a maioria não selecionou o PO, e sim o horário que encaixou melhor na sua disponibilidade para realização do estágio. Como exemplifica EE 9: “o nosso coincidiu com a questão do horário. Escolhemos o IFES, olhamos sexta-feira, ‘quem vai estar lá? É ele’. Então foi mesmo pela nossa disponibilidade”. Percebemos, assim, que os vínculos entre licenciandos e PO se deram por questão objetivas: os licenciandos optaram pelos professores disponíveis nos dias e horários que teriam livres para realização do ECS, sem levar em consideração as questões metodológicas e pedagógicas.

Como os licenciandos se embasaram em critérios objetivos para realização da escolha do PO, na percepção deles, o estabelecimento desses vínculos acaba sendo uma questão de sorte, como relatam:

É assim, como te falei, é de sorte que você dá, ou por já conhecer o professor e escolher a pessoa certa, porque aí você realmente é orientado... porque às vezes você escolhe uma turma de acordo com o que pode encaixar ali no horário, mas aí não é a melhor experiência que você tem dentro da escola. (EE 1)

Resolvi fazer com ela [PO] porque ela que dava nos meus horários... aí começou umas coisas de não fazer mais quase nada do estágio, pedia para eu comprar coisas para ela, equipamento, bola... atualizar lattes... (EE 4)

Então acho que o estágio, dependendo do professor que você pega dentro do estágio para te ajudar, te auxiliar, tem erro não, vai só somar. (EE 5)

Ao analisarmos os depoimentos dos licenciandos relativos à escolha do PO, emergiram algumas queixas em relação à conduta deles no decorrer do ECS:

Na verdade, ela [PO] cobrava muitas coisas. Às vezes, uma das coisas que acho que ela também confundia, achando que a gente era bolsista dela, sendo que a gente era estagiário... pedia para fazer umas coisas que não era da aula, era uma outra coisa, de uma outra atividade dela. (EE 11)

Eu fiquei furiosa no meu estágio, porque várias vezes eu via professor saindo mais cedo, porque tinha dentista, e o mais incrível foi quando ele saiu, um dos professores saiu para ir para o personal... É uma questão assim, muito urgente! (EE 7)

Eu acompanhei poucas aulas porque ela [PO] me demandou uma outra tarefa à parte assim, que não era nem na sala de aula. (EE 1)

Podemos inferir, embasados nas análises, que somente o direcionamento das escolas e a criação de critérios para a escolha dos PO não são suficientes para evitar que problemas aconteçam no decorrer do ECS. Alguns desses problemas, a nosso ver, poderiam ser minimizados se as relações constituídas no momento do ECS entre universidade e escola, e entre os atores envolvidos no processo, fossem mais próximas. Há de se pensar em possibilidades de um acompanhamento mais próximo, como: reuniões constantes entre PS, PO e licenciandos, visitas frequentes do PS à escola e do PO à universidade, entre outros. Tais momentos podem aproximar esses vínculos e auxiliar na solução desses problemas no decorrer do processo, contudo cabe à instituição formadora viabilizar condições para que esses vínculos se efetivem, contratando mais docentes, disponibilizando mais horas no currículo para esse componente da formação inicial, oferecendo espaços de formação para os participantes desse processo, entre outros.

A fala de EE 7: “Essa é uma questão assim, muito urgente!” é corroborada pela pesquisa das autoras Barros, Pacheco e Batista (2018), segundo as quais os impactos negativos das primeiras vivências dos estudantes estagiários de Educação Física na escola podem proporcionar sentimentos desfavoráveis em relação à atuação profissional. Segundo as autoras, as primeiras vivências no estágio se revelaram marcantes e estruturantes para a construção da identidade profissional, e esse processo se mostrou fluido e dinâmico, resultante da interação com os envolvidos no desenvolvimento do ECS.

Molleta *et al.* (2013), ao analisarem os momentos marcantes do ECS na formação de professores de Educação Física, apresentam que, embora possa haver momentos gratificantes, existem igualmente momentos de enfrentamento, como as situações-problema enfrentadas nas escolas (falta de supervisão, de material, de infraestrutura), as situações-problema relacionadas às instituições formadoras (falta de orientação, ausência de vínculo com a escola) e os problemas pessoais enfrentados pelos estudantes estagiários (medo, ansiedade, inexperiência). Ressaltam que os professores supervisores necessitam estar atentos a essas situações-problema, uma vez que as experiências negativas podem influenciar e resultar na desistência da docência pelos licenciandos.

Como apresentamos inicialmente, a escolha e a constituição desses vínculos podem ser determinantes na construção das relações pedagógicas no momento do ECS. No próximo item, iniciaremos as análises relativas à construção das relações pedagógicas e avaliaremos como a escolha da escola e do PO pode influenciar nesse processo. No entanto, diante do que já foi apresentado, presumimos que, mesmo com o esforço de direcionar às escolas e elencar critérios para eleger o PO, o desenvolvimento do ECS no curso de licenciatura da FAEFID/UFJF, vem se realizando sem uma interação expressiva entre seus partícipes, resultando em problemas no seu percurso e no esvaziamento de soluções para eles, devido a esse distanciamento.

5.3 AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS CONSTRUÍDAS NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A relação pedagógica é um jogo de diálogos inesperados, convergências surpreendentes, violentos embates, resistências sutis, frustrações e sustos. Jamais qualquer manual escolar conseguirá decifrá-lo na sua flutuação e imprevisibilidade. Parece ser ponto pacífico que a formação de um educador só pode ser resultado do encontro, no processo reflexivo, da decisão de ser aquele educador que se pode ser como ponto de partida para aquele que, de descoberta em descoberta, no contexto da prática pedagógica e da sua constante reavaliação, vai se tornando. (NUNES, 2000, p. 99).

Como anunciado na epígrafe, as relações pedagógicas são construções complexas e difíceis de decifrar, pois se dão no encontro, nas relações interpessoais e nas reflexões. Neste capítulo, buscamos compreender como essas relações se constroem no decorrer do ECS e suas potencialidades para formação docente. Para tanto, tomamos como referência as observações realizadas no período da pesquisa e os depoimentos dos participantes.

As relações pedagógicas se constituem em um espaço de encontro entre os sujeitos e o conhecimento, podem ser definidas como toda relação que tem como intencionalidade a ação de ensinar e de aprender, num movimento contínuo dos sujeitos que têm em comum a aprendizagem. Assim sendo, a relação pedagógica tem uma finalidade determinada, ligada à transmissão e aquisição de conhecimentos e que engloba a interação entre os sujeitos do processo, em que eles desvelam, revelam, criam, recriam, aprendem, ensinam, afetam e são afetados, em uma relação pessoal, interpessoal e com o conhecimento para se constituírem (RANGHETTI, 2005; CORDEIRO, 2011)

Importante destacar a importância das inter-relações na construção das relações pedagógicas. Para Tardif e Lessard (2012, p. 8), o trabalho docente é essencialmente

interativo, e a docência “é compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Portanto, são as interações que propiciam o aprendizado, no nosso caso, em particular, a aprendizagem para a docência.

Segundo Barros (2018), as identidades profissionais são constituídas na interação com os outros, e esses encontros proporcionam a experiência subjetiva de se sentir professor. Essas experiências e as avaliações acerca de si e de seu desempenho, a aprovação e o reconhecimento conquistado no ambiente escolar é que proporcionarão maior confiança para que os estudantes desempenhem o papel de professor.

O ECS também se constitui nas interações, e é a partir do encontro com os outros (professor supervisor, professor orientador, alunos, colegas licenciandos, comunidade escolar) e na reflexão constante com/sobre os saberes docentes que se constroem e reconstróem as identidades docentes. O ECS, como etapa da formação inicial, compreende um momento no qual as ações individuais são resultantes de ações educativas que se constituem coletivamente no ambiente escolar, “as quais são compartilhadas por meio dos saberes acumulados nas relações acadêmicas, intelectivas e individuais resultantes do coletivo” (FLORES *et al.*, 2019, p. 66).

As interações constituintes do ECS se mostram potentes na formação dos participantes do processo, pois, ao proporcionar oportunidades de reflexão coletiva, podem auxiliar na transposição de situações-problema e dilemas, contribuir para busca de soluções alternativas na construção dos saberes docentes, e trabalhar dimensões como o afeto, a sensibilidade, a intuição, a improvisação, entre outros, elementos essenciais da prática profissional docente (AROEIRA, 2009; FLORES, 2018)

Dada a relevância do ECS na construção das identidades docentes, faz-se necessário estarmos atentos ao modo como essas interações vêm se consolidando, uma vez que o impacto das experiências negativas no período do ECS gera sentimento de insegurança, angústia e nervosismo diante das exigências da prática docente (BARROS, PACHECO, BATISTA, 2018). Em contrapartida, as interações construídas de forma harmônica, colaborativa, baseadas no diálogo e na reflexão, facilitam as aprendizagens e são marcantes e estruturantes na construção da identidade profissional (AROEIRA, 2014; FLORES, 2018).

Segundo Krug (2010a), estudar as relações interpessoais dos licenciandos em situação de estágio é uma maneira de conhecer os fenômenos que o envolvem, além de auxiliar na compreensão do desenvolvimento profissional do licenciando, como ele assimila e desenvolve

os saberes da prática profissional docente. Dessa forma, neste capítulo, buscamos compreender como são construídas as relações pedagógicas entre professores orientadores, professores supervisores e licenciandos no decorrer do ECS. Vale destacar que, para fins didáticos da escrita, optamos por categorizar separadamente as construções das relações pedagógicas, mas compreendemos o ECS como um acontecimento único, que se realiza na interação de todos os envolvidos no processo (PO, PS e EE), produzindo um emaranhado de ações pedagógicas. Além disso, as construções pedagógicas acontecem em cascata e em cadeia, isto é, cada ação pedagógica influencia e é influenciada pelas outras, e uma ação pedagógica desencadeia outras e assim sucessivamente.

5.3.1 A construção das relações pedagógicas entre professor supervisor e professor orientador no período de ECS

Iniciaremos pelas construções pedagógicas no decorrer do ECS entre os professores supervisores e professores orientadores, compreendendo que elas são determinantes e desencadeiam outras construções pedagógicas em seu desenvolvimento. Nessa categoria, buscamos compreender como os professores compreendem o seu papel na formação docente, como são realizadas as orientações sobre a condução do ECS, o acompanhamento desse período, as avaliações e finalização.

Como já mencionado, as relações pedagógicas têm uma finalidade determinada, uma intencionalidade, e se constituem por ações com o objetivo de ensinar e aprender. Dessa forma, compreender o seu papel dentro da formação docente, especificamente no desenvolvimento do ECS, é fundamental, pois é a partir dessa compreensão que os objetivos das ações pedagógicas serão delineados pelos docentes.

Ao indagarmos aos PO como compreendem o seu papel na formação dos futuros professores, eles assim se expressaram:

Eu acredito assim, que seja, uma complementação da formação que eles estão tendo lá. Porque lá vai ser trabalhado as didáticas, as propostas metodológicas, as propostas pedagógicas... mais na teoria do que na prática. Quando eles vêm para cá, o nosso papel, além de continuar com essa formação, é poder complementá-la. Porque é aqui que acontece, é aqui que as aulas vão acontecer, que os alunos vão responder, que um vai brigar com o outro. Que a gente vai ter que organizar, ter essa organização do espaço, das aulas, do planejar. Então... aqui é que eles vão ver o negócio funcionar, como a gente fala: “O carro andar”. Então acho que é importante para complementar o trabalho do professor lá, que orienta o estágio. (PO 5)

Eu acho que... teoricamente a gente deveria ser esse elo entre a teoria e a prática. Mas hoje, com a realidade que a gente tem, não é isso que a gente é. A gente está apresentando essa teoria para eles e a prática. Entende? Só que a gente parte da prática para chegar na teoria, é o contrário... Quando a gente percebe que está mais amadurecido, que se apropriou um pouco mais da escola, a gente tenta trazer um pouco dessa questão, mais teórica mesmo, dos referenciais que embasam a educação física. Para que essa pessoa também tente buscar aquilo que faz parte da sua própria identidade, para além da minha. (PO 4)

É nesse sentido de contribuição mesmo, da articulação da universidade, da formação em educação física com a escola, no sentido de aproximar o aluno das demandas, das atividades necessárias para o desenvolvimento do trabalho educativo... É nesse ponto mais específico, da especificidade da atividade, nesse sentido mesmo, de articular os alunos com as demandas da escola, da sua atividade laborativa que ele vai encontrar futuramente. (PO 1)

Os relatos demonstram que os PO reconhecem o seu papel na formação dos futuros docentes e apontam como objetivos principais para suas construções pedagógicas: realizar a ligação entre a formação acadêmica e a prática profissional, complementar à formação acadêmica, e apresentar as especificidades da prática profissional docente aos licenciandos – organização dos espaços, das aulas, do planejamento, o relacionamento com os alunos, entre outros. Identificamos uma preocupação recorrente nas falas dos PO em relação a uma tentativa de complementação da fundamentação teórica dos licenciandos, fato que podemos atribuir aos apontamentos feitos por eles sobre a formação deficitária dos estagiários nas áreas específicas da Educação Física escolar, apresentado anteriormente, no item 5.2.

Os resultados encontrados vão ao encontro de algumas pesquisas que demonstram que, apesar de os professores orientadores se reconhecerem como importantes para a formação dos futuros docentes, não se consideram como formadores e, na maioria das vezes, não apresentam clareza sobre sua função e papel (BENITES, 2012; SOUZA NETO; SARTI; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; BISCONSINI *et al.*, 2019). Em nossas análises, compreendemos que os PO demonstram clareza sobre o seu papel na formação dos licenciandos, além de reconhecerem sua importância nesse momento da formação inicial.

Para Pimenta e Lima (2017, p. 110), as construções das relações pedagógicas realizadas pelos PO no decorrer do ECS requerem “aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários”. Os PO são os agentes que devem criar, no período de ECS, condições para que os licenciandos desenvolvam suas ações formativas, promovendo reflexão e ação, diálogo e

crítica, atuando como facilitares na construção das identidades docentes (RODRIGUES, 2015; BISCONSINI *et al.*, 2019).

Contribuindo nessa perspectiva, o PS também explica sobre o seu papel e dos PO no ECS:

Penso que o papel meu, de professor supervisor, nesse caso aí, ele é um papel muito mais de acompanhar o processo pedagógico como um todo. Enquanto o papel do professor orientador, aquele que está no chão da escola, esse sim é acompanhar o dia a dia, as questões... Eu penso que existem papéis diferenciados, como disse para você, o papel, meu, é o papel que fica limitado por conta dessas questões que já abordei. Mas o papel do orientador acho que ele é pleno... (PS)

O PS reconhece que as funções a serem desempenhadas no ECS por ele e pelos PO são diferenciadas. Seu papel nesse contexto, devido às limitações apresentadas pelo currículo, pelo tempo atribuído a esse componente da formação inicial, restringe-se a acompanhar o processo pedagógico. Já os PO, em sua percepção, têm a plenitude no desenvolvimento do ECS, são os responsáveis por acompanhar o dia a dia da prática profissional.

Historicamente, diversos estudos vêm apontando a limitação do papel desempenhado pelo PS no decorrer do ECS. Esses estudos indicam que, devido à sobrecarga de trabalho do professor universitário, suas funções no ECS ficam limitadas ao acompanhamento, resumindo seu papel ao de um mero fiscalizador do cumprimento das ações burocráticas, como a cobrança e o controle de entregas de cartas de credenciamento de instituições concedentes, fichas de seguro, cômputo de horas cumpridas e relatórios preenchidos, dedicando muito mais tempo a conferir essas questões burocráticas do que a promover discussões pedagógicas (SILVA, 2005; SILVA, SOUZA; CHECA, 2010; SANTOS; NUNES, 2018). No geral, os PS não trabalham exclusivamente com o ECS, mas acumulam funções como: ministrar outras disciplinas, orientação de alunos de iniciação científica, TCC, pós-graduação, exercem cargos administrativos, entre outros; dificultando sua participação efetiva nas ações do ECS (FLORES, 2018). Tais problemas também representam o contexto em análise neste estudo.

Em uma proposta de estágio que preze pela aproximação das instituições formadoras (escola e universidade) e que tenha como objetivo a formação interligada com a prática profissional, sendo o ECS um espaço propício para a construção das identidades docentes e da formação continuada para os participantes dessa ação, o papel do PS não pode se resumir ao de um “fiscalizador” das burocracias. O PS deve ser o elo de ligação entre a escola e a universidade, o mediador das ações realizadas, o responsável por estimular e propiciar ações

de formação continuada, exercitando o agir comunicativo e a reflexão partilhada (AROEIRA, 2014).

Ao analisarmos as relações pedagógicas entre PS e PO, inicialmente, buscamos compreender como são realizadas as orientações para os PO, relativas ao desenvolvimento do ECS. Se há uma indicação de como eles devem proceder nesse processo, de como devem ser suas ações de acolhimento aos licenciandos, acompanhamento, avaliações e *feedbacks*. Ao questionarmos os PO se recebem essas orientações e como são feitas, obtivemos as seguintes respostas:

Eu vou falar... eu já vi alguma coisa assim do professor de estágio, porque já tem algum tempo, acho que **em 2012** o professor mandou um documento, uns passos para gente fazer. Mas assim, eu lembro só disso mesmo. Não lembro... [pausa]. Não é direto não, sabe? Mas já teve sim, orientação. (PO 5, grifos nossos)

É, nós já recebemos, **lá atrás**... Quando nós recebemos, essa orientação, que nós fechamos alguns acordos, **foi em uma solicitação do departamento** de Educação Física para a presença do professor aqui, **para esclarecimentos**... Recebemos, só que, por exemplo, hoje nós já temos um quadro de professores que não é o quadro de professores que recebeu o professor aqui... O departamento nesse momento não solicitou isso novamente. Então, talvez a gente precise chegar em uma posição extrema novamente, para que o departamento se manifeste de novo para que eles possam vir até aqui, **porque os professores que entraram nos últimos cinco anos**, talvez, sejam professores que não têm uma orientação sobre o que fazer... (PO 4, grifos nossos)

Só quando entrei em contato, quando entrei em contato sim. É... mas anteriormente não tive orientações. Basicamente eles pediam o horário de trabalho, e que iria receber o estagiário “fulano de tal”. Isso eles informam, bem organizado. Mas detalhes de como seria, de documentação, essas coisas, não tive muita orientação não, **só quando fui perguntar para tirar algumas dúvidas**. (PO 2, grifos nossos)

Eu tive... até hoje a gente teve **três visitas, nesses quinze anos**, três visitas dos professores que estavam nessa coordenação [PS] com os professores em departamento. Isso acontece antes de uma reunião de departamento. Então os professores vão lá, falam... mesma coisa, como vai ser o funcionamento, o número de meninos por turma, que a gente tem a liberdade para sugerir conteúdos, que eles [PS] orientarão esse plano de unidade, mas o plano de aula pode ser dialogado ali conosco e tal. Então assim, **às vezes acho que fica tão aberto**... aí se está aberto e não tem um critério *bem* claro, você pode fazer do jeito que achar que deve. (PO 3, grifos nossos)

Sim, foi passado na verdade algumas orientações gerais, de como que acontece o processo, com relação ao que se espera ao longo do processo em relação ao aluno. Então, que os alunos passem por um período que eles chamam de observação, que em algum momento teria também uma intervenção, e que a gente seguiria certos critérios, não que sejam critérios rígidos, mais **uma orientação mesmo, que está em aberto**, para fazer a avaliação desses alunos. (PO 1, grifos nossos)

Percebemos, nos relatos, que os PO que atuam há mais tempo nas escolas receberam essas orientações, mas elas foram realizadas há bastante tempo, como destacado nos grifos dos excertos, demonstrando que não há uma orientação sistemática sobre os critérios para condução do ECS. Conforme relatado, os professores que ingressaram mais recentemente, caso do PO 2 que atua há somente dois anos na escola não tiveram acesso a essas orientações. Algumas delas parecem ter sido feitas a partir da solicitação dos próprios PO para esclarecimentos ou tirar dúvidas. As falas demonstram também que essas orientações ficam um pouco vagas, gerando dúvidas de como devem atuar na condução do ECS, induzindo os PO a realizarem as ações pedagógicas baseadas nas próprias experiências. A fala do PS ratifica que esses contatos são realizados quando há alguma pendência, predominantemente por e-mail, e de forma assistemática:

É como disse para você, quando a gente tem alguma questão, alguma dúvida, a gente entra em contato direto por e-mail, etc. Tem vezes, como disse, há reunião no Colégio de Aplicação... (PS)

Benites (2012) alega que as relações constituídas entre PS e PO se baseiam, no geral, na camaradagem, permanecendo imprecisas nesse campo da formação. O trabalho desenvolvido no ECS tende a se caracterizar pela repetição constante das mesmas ações, por não se considerar a necessidade de uma ação específica de orientação/formação para os professores que irão receber os licenciandos nas escolas. Assim, o trabalho do PO acaba se assemelhando ao de um artesão, que aprende, a partir das suas experiências, e se baseia nelas para orientar, intervir e justificar suas práticas.

Vale ressaltar que o PO, na maioria das vezes, tem um perfil que foi formado para ensinar aos alunos e não apresenta características para ser um formador de professores. Portanto, as orientações e/ou formações sobre a condução do ECS são imprescindíveis, para dar condições aos docentes de realizem as mediações que se pretende no decorrer do estágio (BENITES, 2012).

No mesmo sentido, Bisconsini *et al.* (2019), ao analisarem a percepção dos PO sobre o ECS no curso de licenciatura, apresentaram que os PO investigados destacam fragilidades nos encaminhamentos do ECS, especialmente no acompanhamento realizado pelos PS da universidade, além de não se sentirem participantes do processo de formação inicial dos licenciandos por assumirem tarefas pontuais, que não proporcionam, efetivamente, uma aproximação entre os campos de formação – escola e universidade.

Em relação ao acompanhamento no decorrer do ECS, constatamos que é realizado, basicamente, via e-mail, e a partir do relatório dos licenciandos, que são enviados semanalmente. Como já exposto pelo PS, a ausência da disciplina de reflexões sobre o ECS e a sobrecarga de trabalho atribuída aos professores universitários o impedem de realizar outras ações:

Como disse para você, não tenho condições de acompanhá-los semanalmente, muito menos de estar na escola para ver o estágio acontecendo...

... nesse momento não tenho condições de acompanhá-los de outra forma.
(PS)

Confirmando o dado apresentado, no período em que realizei as observações na escola, não presenciei qualquer visita do PS. Sobre a importância das visitas dos PS às escolas campo de estágios, Bisconsini *et al.* (2016, p. 9) destacam que elas se fazem necessárias para que:

[...] ele [PS] tenha possibilidade de analisar a postura do discente diante de uma sala de aula e discutir com este sobre as dificuldades encontradas e as possibilidades para superá-las. Além disso, existem outras possíveis consequências positivas dessas visitas, a saber: a aproximação entre a universidade e a escola por meio de discussões entre o orientador e o supervisor de estágio e a consequente troca de saberes entre ambos; o acréscimo de elementos da rotina escolar a favor do enriquecimento de conteúdos trabalhados por esse docente na graduação; a possibilidade de auxiliar o discente de forma mais profícua e próxima à realidade escolar, tanto por parte do orientador como por parte do supervisor; e a chance de coletar informações sobre as vivências dos sujeitos que ambientam a escola e de utilizar esses dados para promover discussões no ensino superior, favorecendo a preparação docente e contribuindo para as ações dos sujeitos que trabalham no ambiente escolar, desde que haja retorno a eles.

Os autores mencionam que as visitas às escolas nas quais os estágios se realizam são desencadeadoras de diversas construções de ações pedagógicas necessárias para que o desenvolvimento do ECS se constitua enquanto práxis e contribua significativamente na formação inicial dos docentes e na formação continuada dos seus participantes. Por meio dos depoimentos dos PO, pudemos identificar a premência dessa interligação destacada por eles, seja através da realização de visitas, ou da construção de outros espaços de aproximação com a universidade e com o PS. Os docentes sugerem possibilidades de viabilizar esses espaços, de forma presencial ou mesmo virtual, para que possam refletir, discutir ou mesmo relatar sobre as ações pedagógicas realizadas no ECS, não só com a presença do PS, mas momentos

que pudessem reunir todo o núcleo de estágio (PS, PO e EE), com o objetivo de potencializar as ações formativas desse componente da formação inicial:

Talvez reuniões envolvendo os professores da disciplina de estágio, com os professores da escola, e às vezes também com os alunos [EE]. Penso que talvez possa ser um caminho interessante dessa troca para identificar possibilidades... Não sei se talvez ter um retorno dos professores [PS] com relação à nossa atividade, não sei se isso também não seria interessante... (PO 1)

A gente até, assim... a gente avalia os meninos [EE]. Só que uma conversa é diferente, uma reunião, falar um pouco mesmo. Até para eles [PS] verem... acho que eles têm um *feedback* dos alunos, mas poderiam ter um *feedback* dos professores também. (PO 5)

Tem uma década que estou aqui quase... nunca recebi um colega lá da FACED que viesse aqui para acompanhar ou para apresentar os seus estagiários, isso nunca aconteceu. Ou para orientá-los, ou para tentar assistir a uma intervenção de um grupo que seja... isso nunca aconteceu... Não há um acompanhamento... assim, junto à nós não há... não há nenhuma discussão. (PO 4)

Se tivesse essa possibilidade de proximidade com os professores da Universidade, e discutir mesmo, a avaliação qualitativa desses alunos, acho que seria muito bom, muito bacana mesmo. O meu ponto de vista agora, pensando aqui, talvez seria até mais interessante, até no processo de comprometimento desses alunos com o estágio, com essa questão da Educação Física escolar... (PO 2)

Mas não é só receber os meninos, a gente precisa conversar... acho que a gente deveria ter um grupinho, sei lá se vai ser pelo WhatsApp, não sei. Mas tem que ter um pouquinho de diálogo, trocar ali o material... (PO 3)

Os excertos acima evidenciam as “queixas” em relação à ausência do PS no campo de estágio e à falta de um espaço para que os PO relatem suas ações e a dos licenciandos no decorrer do ECS. Para as autoras Gatti *et al.* (2019), um dos grandes desafios da formação de professores na atualidade é a construção e manutenção de uma comunidade de aprendizagem que possa estabelecer relações entre os processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola. As comunidades de aprendizagem docente são constituídas por professores em diferentes estágios da carreira (professores em formação inicial, professores recém-formados, professores experientes), em parceria com professores da universidade, e se reúnem com o objetivo de obter novas informações, ressignificar crenças e conhecimentos prévios e construir novas ideias e experiências, enriquecendo-se mutuamente.

Um dos grandes entraves para que essas comunidades de aprendizagem aconteçam no período do ECS são os projetos pedagógicos dos cursos, os currículos e as instituições, que não propiciam condições para que essas práticas se realizem (AROEIRA, 2014). No contexto

em análise, evidenciamos a impossibilidade de constituição desses espaços de reflexão, devido ao PPP do curso, ao não atendimento das atuais DCN para formação de professores, ao currículo e às questões objetivas do trabalho do PS.

A ausência desses momentos de reflexão e de orientação acarreta lacunas na formação das identidades dos licenciandos, uma vez que o distanciamento entre universidade e escola, PS e PO, acaba deixando o desenvolvimento do ECS “à própria sorte”, como denominou um dos licenciandos. As ações pedagógicas, nesse contexto, ficam baseadas na experiência dos PO, podendo ser positivas ou negativas. A falta de um acompanhamento efetivo desse componente da formação acaba dificultando a solução de problemas de orientação que podem emergir no decorrer do processo.

Em pesquisa que realizou, Flores (2018) apresentou que uma das principais agruras elencadas pelos licenciandos, que dificultaram as ações no desenvolvimento do ECS, foi a falta de comunicação entre os professores (PS e PO). O autor assinala que, a fim de o processo de ECS se tornar significativo para os licenciandos, os atores envolvidos no processo devem estar em sintonia com os objetivos alinhados, caso contrário esse momento da formação fica fragilizado. Resultados também evidenciados no estudo de Bisconsini *et al.* (2016) constataram que pouco ou nada acontece de interação entre as ações do PS e PO no decorrer no ECS, demonstrando um grande distanciamento entre ambos, com prejuízos pedagógicos formativos que poderão repercutir na atuação profissional dos futuros docentes.

Em contrapartida, pesquisas sobre a construção do ECS de forma colaborativa, partilhada, co-formativa, com a participação efetiva dos atores envolvidas no processo, com momentos para reflexão, vêm apontando contribuições significativas na formação das identidades docentes, tais como: identificação com a profissão, construção de saberes docentes, significação e ressignificação das identidades docentes, socialização profissional, entre outros (AROEIRA, 2009; FLORES, 2018; SILVA JÚNIOR; BOTH; OLIVEIRA, 2018; BEHREND; COUSIN; SHIMIDT, 2019).

Relativo às avaliações e à finalização do ECS, constatamos em nossas análises que elas se realizam através do preenchimento de fichas. Os licenciandos, ao final do estágio, solicitam que os PO preencham e assinem uma ficha contendo a contabilidade das horas e uma síntese do desempenho no ECS. É o próprio licenciando que se encarrega de entregar essa ficha ao PS, ou seja, não há uma relação pedagógica entre PO e PS nesse momento do ECS.

Os PO sentem-se incomodados em relação ao modo como é realizada a avaliação:

Então, não é uma avaliação assim com nota, com nada não. Eu avalio, porque eles têm que cumprir as intervenções. Então assim, não tem uma avaliação mais... É uma avaliação mais subjetiva. Fez não fez, tipo assim, sabe? ... Tem um papel que ele [EE] escreve “intervenção no dia tal”, aí vou e assino na frente... Não esmiúça ali como foi o processo, fica muito simplificado. (PO 5)

Burocrática, mais um papel... nós assinamos cada uma das horas e nós preenchemos um papel que é devolvido por eles [EE]. Parece que os estagiários têm uma obrigação de fazer relatórios, das aulas que observam, nós sequer lemos esses relatórios. (PO 4)

Então assim, só atende mesmo os critérios burocráticos, de marcar as opções. Se desse para poder conversar juntamente com os professores da universidade acho que seria muito bom, para poder ver onde esse aluno conseguiu chegar... em questões mais qualitativas mesmo, porque a avaliação hoje é de marcar X, se tiver uma observação você coloca ali. (PO 2)

Porque a gente está criando uma burocracia para inglês ver... eu naquelas folhinhas não consigo detonar aluno nenhum, embora muitas vezes chame a atenção, isso é comum, eu não assino e entrego... Então assim, não acho que tem problema nas questões que estão sendo colocadas naquela folhinha, eu só acho que aqueles fins não justificam os meios [risos]. Acho que de repente a gente tinha que investir um pouquinho mais no processo e não ficar tão preocupado com essa finalização. (PO 3)

Os PO acreditam que essa forma de avaliação é só mais uma burocracia a ser preenchida, pois não têm espaço para descrever, discutir ou comentar como se desenvolveu o processo do licenciando durante o ECS. Ponderam que a forma como vem sendo realizada a avaliação não é processual, não demonstra o desenvolvimento no licenciando durante o ECS, é só mais uma tarefa burocrática a ser cumprida.

Para Zabala (2014, p. 133), “em processos de estágio pouco estruturados e definidos, não é fácil identificar quais aprendizagens podem ser avaliadas”. O que acontece, de forma geral, são avaliações muito genéricas (apto/não apto) e/ou minimamente discriminatórias, como no contexto em análise.

Resultados também evidenciados na pesquisa realizada por Bisconsini *et al.* (2019) demonstram que o processo de avaliação efetuado pelos PO é realizado de forma frágil, já que não há uma organização efetiva desse processo pelas instituições que deveriam pensar em estratégias para acompanhar o desenvolvimento do ECS.

Sobre a forma como as avaliações deveriam ser realizadas no ECS, as autoras Pimenta e Lima (2017) sugerem que elas devam se vincular ao PPP dos cursos, ao projeto geral dos estágios e ao projeto das escolas nas quais se realizam. Devem ser resultantes de um processo coletivo, envolvendo todos os seguimentos que dele participam (PO, PS e EE); nesse sentido,

deverá ser formativa, com a finalidade de possibilitar uma análise crítica do processo, tendo em vista o desenvolvimento de todos os envolvidos.

O não envolvimento dos PO em todo o processo avaliativo, especificamente sobre os relatórios e relatos feitos pelos licenciandos ao PS, acaba gerando receio e insegurança, como demonstram as falas:

Assim, eu me sinto quase que invadida nesse momento... parece que tem um momento que eles [EE] apresentam a experiência deles... Mas eu me sinto um pouco assim invadida, porque naquele momento a gente não participa. São as percepções daquela pessoa que ainda está em processo de formação inicial. Que talvez, determinadas atitudes, ações ou estratégias que um professor utiliza, não façam o menor sentido para aquele aluno da graduação. (PO 4)

No início a gente pensa, pelo menos eu, “ah, é mais um ali para tomar conta da sua aula e depois ir lá na sala e meter o pau na sua aula”... Aí no início a gente conversou um pouco com o professor da disciplina de estágio: “Oh professor, como é que é essa dinâmica lá?” “Não, eles vão lá e contam como é a aula de vocês, eles não aumentam nada, não tem nenhuma graça entre eles lá.” Porque a gente achava realmente que às vezes... comparação professor, eu e os colegas aqui. A gente já pegou aqui cada professor com um estagiário, então, aí na hora que eles sentam lá, como é que é? Então fica ruim para nós aqui. “Ah o Fulano é assim, ah o Ciclano é assim.” (PO 5)

O aluno manda o relatório, beleza, mas será que é de fato aquilo?... Nunca vi, será que é de fato aquilo mesmo? Tenho minhas dúvidas porque fica uma lacuna, que não dá para saber. Às vezes o aluno pode escrever alguma coisa lá que vai favorecer ele... (PO 2)

Os PO demonstram receio do que é relatado pelos licenciandos, pois em algum momento do estágio podem não compreender suas ações, ou por comparar com a de outros colegas, ou mesmo por distorcerem os acontecimentos para se favorecer. E, como os PO não participam desse momento avaliativo, demonstram-se preocupados com o que é descrito ou falado sobre suas práticas pedagógicas. Consideramos que esse é um ponto negativo para o desenvolvimento do ECS, pois esse receio explicitado pelos PO pode, de alguma forma, alterar suas ações no decorrer do estágio, por medo dos relatos; ou mesmo fazer com que esse professor não queira mais participar das orientações de estágio, por não se sentirem confortáveis.

Ao analisarmos como são construídas as relações pedagógicas entre PS e PO no desenvolvimento do ECS, ainda encontramos muitos problemas e entraves. Apesar de os professores compreenderem seu papel e importância na formação docente, as orientações sobre o desenvolvimento do ECS ainda não são realizadas sistematicamente e de forma efetiva. O acompanhamento das ações durante o ECS é realizado de longe, via e-mail e

somente quando demanda alguma questão a ser resolvida ou esclarecida. Também a forma como vem sendo realizada a avaliação apresenta problemas, o instrumento utilizado para que os PO avaliem não contempla o processo de desenvolvimento, é considerado por eles como mais uma atribuição burocrática. E a não integração de todos nos momentos avaliativos vem gerando receio e insegurança nos PO.

Consideramos que as instituições formadoras devem repensar seus projetos de estágios, buscando uma maior integração dos campos de formação – escola e universidade. No atual contexto, identificamos que um dos entraves para uma efetiva construção das relações pedagógicas entre PS e PO são as barreiras estruturais, que impossibilitam a aproximação entre as instituições formadoras.

5.3.2 A construção das relações pedagógicas entre professor orientador e licenciandos no período de ECS

A importância das relações pedagógicas construídas entre PO e EE já são amplamente reconhecidas pela literatura da área (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; MAZZOCATO *et al.*, 2018; BARROS; PACHECO; BATISTA, 2018; FLORES *et al.*, 2018; PEREIRA *et al.*, 2018). Ao defendermos uma formação docente atrelada ao campo profissional, o papel do PO se torna central nessa perspectiva. Tal como Nóvoa (2009), que, ao advogar por uma formação de professores construída dentro da profissão, apresenta que esta deve ser baseada na combinação complexa entre atributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como essência os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes, que recebem os licenciandos nas escolas.

Ao ressaltarem a importância dos PO no desenvolvimento do ECS, os autores Benites, Sarti e Souza Neto (2015, p. 105) os adjetivam como “*experts* na docência”, pois são docentes com competências e habilidades específicas ligadas ao ensino. No desenvolvimento do ECS, cabe a eles auxiliar os licenciandos a desenvolverem competências relacionadas à prática profissional e inseri-los no contexto de trabalho, além de incentivar os estagiários a constituírem suas próprias práticas pedagógicas e identidades docentes.

Ao elencar as potencialidades das relações estabelecidas entre diferentes gerações docentes, professores experientes e professores em formação inicial, também Sarti, Bueno e Paulista (2017) enfatizam que trata-se de um excelente recurso para a iniciação de novos professores, pois esses encontros resultam na aprendizagem de valores, representações, saberes e fazeres que constituem a cultura pedagógica.

Os licenciandos participantes da nossa pesquisa demonstram reconhecer a importância do PO no desenvolvimento desse componente curricular e atribuem suas experiências positivas no período do ECS à forma como os PO os receberam nas escolas, dando-lhes atenção, orientação, sugerindo leituras, *feedbacks*; sendo considerados por alguns dos licenciandos como determinantes na escolha por permanecer na profissão e como elemento principal do desenvolvimento do ECS.

A minha experiência do estágio supervisionado... foi excelente e determinante para eu poder querer estar na escola, porque eu tive realmente uma orientação de verdade das professoras que estavam comigo. Elas sentavam comigo, me davam textos, me davam livros para ler. Faziam essa reflexão que sinto falta aqui na faculdade... (EE 1)

A experiência foi incrível, adoramos, fez até a gente olhar a licenciatura com outros olhos... melhorar a perspectiva da licenciatura. (EE 8)

No meu estágio tive muita ajuda delas, *muita mesmo!* Em relação a tudo, não só nas aulas que dei, mas em todas as coisas... (EE 2)

Os professores foram muito bons! Me ajudaram muito, deram espaço para qualquer dúvida, qualquer sugestão, então a gente conseguiu ter uma relação muito boa. (EE 3)

Com certeza, acho que são os principais [PO], mais que o professor daqui [PS], mais do que o próprio aluno, acho que os professores supervisores lá [PO] são os que mais contribuem, porque eles podem propor coisas, podem exigir coisas assim que, que você querendo ou não vai fazer, vai aprender de alguma forma. (EE 6)

Em pesquisa realizada por Barros *et al.* (2018), os licenciandos participantes também consideraram o PO como fundamental no processo formativo. Atribuíram aos docentes características como de guia, apoio e facilitador do processo de aprendizagem da autonomia docente. Para além dessas características, os participantes da pesquisa acreditam que os PO devem ser justos, compreensivos, disponíveis, competentes e amigo. No mesmo sentido, Mazzocato *et al.* (2018), em seu estudo, ressaltaram a relevância das ações, dos saberes ensinados e das relações que se estabeleceram entre os licenciandos e os PO no período do ECS, evidenciando a postura que mantiveram com os estagiários no decorrer do processo, o compromisso e a forma como procederam.

Ao analisarem a trajetória dos estudantes na formação inicial em Educação Física com foco no ECS, Pereira *et al.* (2018) encontraram resultados semelhantes aos nossos relativos à influência do PO na motivação por permanecer na profissão. Os autores consideraram que o PO tem grande relevância para a continuidade na profissão, pois, quando as experiências no período de ECS, principalmente nas intervenções, são positivas, há uma manifestação do

estagiário em permanecer na carreira. Já quando essas experiências são negativas, a desmotivação é perceptível.

Para melhor compreensão das construções das relações pedagógicas entre PO e licenciandos, subdividimos nossas análises em subcategorias, baseadas nas seguintes ações: acolhimento, condução, orientações, planejamento, intervenções e *feedbacks*. Tais ações consideramos imprescindíveis para um bom desenvolvimento do ECS.

a) Acolhimento:

Nessa categoria de análise, utilizando-se dos dados obtidos nas observações e depoimentos, buscamos compreender como os licenciandos foram recebidos pelos PO para a realização do ECS. Para tanto, tomamos como base as categorias de modos de receber os estagiários propostas por Araújo (2014, p.17), que as diferencia em: “recepcionar”, “acolher” e “acompanhar”.

Para a autora, a recepção é considerada o nível inicial e mais elementar de atuação dos PO nos estágios. Nessa categoria, os PO autorizam e permitem que os licenciandos realizem os estágios em suas aulas, mas de forma passiva, apenas observando suas práticas. Ou que, caso seja uma indicação da instituição formadora, além das observações realizem as intervenções, mas sem a sua participação. Esse modo de recepção permite apenas que o licenciando cumpra a carga horária e as exigências necessárias para finalização do ECS. A postura que o licenciando assume nesse modelo deve ser passiva, e o PO deve ocupar o lugar de exemplo, modelo, que deve ser apenas observado, sem o objetivo de construir qualquer relação ou compromisso com a formação do futuro docente.

Já o acolhimento é considerado como uma ação específica que o PO assume em relação ao licenciando no período do ECS, pressupondo um nível de envolvimento maior. Nessa categoria, os PO, além de permitirem que os licenciandos realizem o estágio em suas aulas, oportunizam a eles situações diferenciadas de observação e regência. “Nessa modalidade de colaboração, o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho” (ARAÚJO, 2014, p. 18).

O acompanhamento seria o modelo mais avançado de recepção aos licenciandos pelos PO no ECS, o qual pressupõe que as ações formativas sejam realizadas de forma sistemática e intencional. Nesse aspecto, a autora se manifesta:

O acompanhamento figura então como um “dispositivo formativo” (SARTI, 2013) no processo de estágio. O acompanhamento define o lugar do

professor como “formador de campo” e frente a este papel possui práticas sistemáticas. [...] Na relação entre professor e estagiário, o acompanhante (professor) “coloca-se a serviço do acompanhado para explorar suas possibilidades e as escolhas feitas por ele”. O professor está para “favorecer o potencial acompanhado” e não servir de guia. Nesse processo de formação o estagiário “liga-se por um tempo” a alguém que será seu “companheiro” neste trajeto, o professor da escola, com a ideia de “apoiá-lo”; “sustentá-lo” (p. 94). (ARAÚJO, 2014, p. 18)

No tocante às relações pedagógicas construídas entre os PO e os licenciandos no contexto da nossa pesquisa, consideramos que os PO assumiram uma postura de acolhimento em relação aos licenciandos que eram orientados oficialmente por eles. Diferindo da postura assumida, no caso do CAP, com os licenciandos que realizavam a complementação da carga horária de estágio em suas aulas. Com esses alunos, os PO assumiam uma postura de recepção, conforme já demonstrado anteriormente.

Nas aulas observadas, os PO buscavam formas de interagir com os licenciandos e retirá-los da posição de meros observadores. As interações e a participação nas aulas não eram realizadas de forma sistemática, ou mesmo planejadas, mas demonstravam um certo envolvimento. No geral, as interações entre os licenciandos e os PO se referiam a comentários relativos a algum acontecimento da aula, sobre o comportamento dos alunos, sobre as atividades desenvolvidas e/ou sobre o conteúdo. Essas interações eram realizadas de forma breve no decorrer da aula, nos intervalos ou ao final das aulas.

Ao final da aula os estagiários trocaram algumas informações referentes à aula anterior com o professor. Relataram suas experiências na demonstração das atividades, falaram sobre o medo e ansiedade de estar diante da turma e de fazerem algo errado. O professor disse a eles que o processo inicial é assim mesmo, mas que se saíram muito bem, que com o tempo esse medo irá passar. O PO é sempre muito receptivo e atencioso com os estagiários. (Diário de campo, 03/05/2019)

A estagiária ficou responsável por uma das estações realizadas na aula... Ao final da aula o professor questionou à estagiária como foi a experiência, se tinha dado tudo certo, o que ela achou da participação dos alunos e quais foram suas dificuldades... (Diário de campo, 10/05/2019)

A professora solicitou que o estagiário ficasse responsável pela contagem de tempo da atividade e a troca dos materiais entre os grupos. Ao final da aula perguntou como o mesmo se sentiu em relação a isso, e disse que a intenção dela é ir dando responsabilidades a ele gradativamente, para que no momento da intervenção esteja mais preparado e integrado com a turma. (Diário de campo, 08/05/2019)

As observações demonstram uma intenção dos PO em proporcionar aos licenciandos uma maior participação nas aulas, para que eles não assumam a posição de meros observadores. E evidenciam uma preocupação que os estagiários assumam as responsabilidades de condução de uma aula de forma gradativa, para que, no momento das intervenções, estes se sintam mais preparados. E, ao darem certa autonomia aos licenciandos na condução de algumas atividades, os PO não se colocam na posição de modelo a serem seguidos, demonstrando que o modo como recebem os licenciandos se aproxima do acolhimento.

Os depoimentos nos auxiliam a perceber o empenho dos PO em acolher os licenciandos no período do ECS:

Assim, por exemplo, embora o início seja uma observação, eu particularmente não gosto de colocar o estagiário naquela coisa de ficar só olhando, observando assim, sem um certo envolvimento... (PO 1)

Eles vêm, eles assistem, eles observam no meio desse processo. A duras penas, assim, com dificuldade, a gente vai tentando dialogar sobre o quê que significa aquilo, o quê que é aquilo outro que a gente optou, tentando dar sentido daquilo para o aluno... Para que essa pessoa também tente buscar aquilo que faz parte da sua própria identidade, para além da minha. (PO 4)

Eu gostei muito das professoras sentarem com a gente, discutir, falar como foi, construir com a gente... (EE 6)

A recepção que tivemos... a atenção que o professor teve, teve muita atenção com a gente. Sempre procurou orientar, dar feedback, sempre deixou a gente a vontade, desde o início do estágio, foi muito receptivo. (EE 8)

Os excertos demonstram o empenho dos PO em construir uma relação de orientação com os licenciandos no período do ECS, para que esse momento da formação tenha um significado e os auxilie na construção das identidades docentes. Alguns professores orientadores, a meu ver, gostariam de ir além do acolhimento, gostariam de poder acompanhar os licenciandos no período de ECS, mas há um impedimento estrutural para que isso ocorra. O pouco tempo de duração do ECS na escola, a ausência de momentos além das aulas para realização de reflexões, a carga de trabalho excessiva dos professores na escola, entre outros, impedem-nos de poder acompanhar os licenciandos.

Resultados semelhantes aos encontrados em pesquisa realizada por Araújo (2014), que acompanhou sistematicamente as intervenções de duas professoras orientadoras ao longo do ECS de duas estudantes de pedagogia. O modo de receber as estagiárias pelas professoras das escolas também se configurou como acolhimento, e, para que isso acontecesse, as PO disponibilizaram tempo e trabalharam para que as estagiárias se desenvolvessem, mesmo não

tendo previsto em sua carga horária de trabalho um tempo específico para isso. Para que o acolhimento se efetivasse, as PO valeram-se de estratégias como trocas por e-mails, telefone e momentos no decorrer da aula, estabelecendo um diálogo mais próximo com as estagiárias.

Benites (2012), em sua tese, também evidencia que as relações analisadas entre os licenciandos e PO eram harmoniosas. Os PO estavam abertos ao diálogo e recebiam os estagiários de forma atenciosa, apresentando especificidades diferentes entre eles. Já no estudo de Bisconsini *et al.* (2019), os PO participantes relataram esperar que, a partir das observações, os licenciandos pudessem ter exemplos a serem utilizados em suas futuras aulas, tanto enquanto estagiários, quanto, depois, como futuros professores. Entretanto, os autores ressaltam que, apesar de as observações serem um elemento importante no desenvolvimento do ECS, esta é uma fase de pouca interação entre os PO e licenciandos, limitando a troca de saberes entre ambos.

As diferentes formas apresentadas pelos estudos de receber os licenciandos para realização do ECS nas escolas pelos PO evidenciam a fragilidade desse elemento na formação dos futuros professores. No contexto brasileiro, são inúmeras as barreiras para uma participação mais efetiva dos professores das escolas na formação docente, principalmente em função da precariedade de condições em que esses professores recebem os estagiários no contexto escolar (BENITES; CYRINO; SOUZA NETO, 2013). No geral, os PO participam do ECS sem terem direcionamentos claros sobre suas funções, objetivos e ações que devem desempenhar no decorrer desse período (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015). Para que o acolhimento dos licenciandos no período do ECS potencialize as construções pedagógicas, faz-se necessário pensar em políticas que proporcionem aos PO melhores condições (estruturais, carga horária, remuneração, formação continuada, etc.) para o desempenho dessa tarefa.

b) Condução e orientações do ECS:

No período de realização do ECS, buscamos identificar a maneira como os PO conduziam e orientavam os licenciandos no decorrer desse processo. Como a instituição formadora não proporciona direcionamentos específicos e/ou formação para o desempenho dessa tarefa, compreendemos ser importante entender como os PO, baseados em suas experiências profissionais, conduziam o estágio.

Ao serem indagados sobre suas estratégias para condução e orientação no ECS, os PO responderam:

Eu assim, já tive estagiários desistindo do estágio comigo... porque não vai acontecer o estágio comigo se a gente não tiver esse tempo [de orientação]... A gente faz fora da carga horária, isso é uma coisa que o professor da disciplina vem autorizando, que a gente compute como hora de estágio essa orientação, estudo, planejamento. Não é uma exigência deles lá em cima [PS] que eles [EE] elaborem planos de aula. Agora, como é que a gente faz uma intervenção com o sujeito sem ele planejar a aula?... (PO 4)

Lá durante a aula, no momento que a aula está acontecendo a gente não orienta. Então ficamos geralmente as duas primeiras semanas numa forma de observação das aulas... um primeiro contato com a turma e a escola... até que possamos sentar e conversar sobre suas impressões gerais. Depois dessa reunião é que já organizamos essa questão da participação para além da observação. Então, por exemplo, no caso da estagiária desse semestre, acabamos selecionando um dia à tarde, coisa assim, de duas horas semanais, no momento da tarde para estar conversando sobre o conteúdo... É um esforço de tentar contribuir também com o aluno para além dessa relação que ficamos dentro da sala de aula. É importante e tudo, mas é insuficiente vejo, para a questão da orientação, o aluno ainda sai com lacunas quanto a questões teóricas, mas avança mais do que se ficasse só com o momento das aulas... No caso da estagiária desse semestre foi à tarde, mas às vezes acontece de ficar em outros seguimentos com os alunos no horário do recreio, e às vezes ficamos um pouco depois... (PO 1)

Eu não trato o conhecimento da mesma forma que na FACED, até porque acho que não me cabe... Dou assim, esse suporte, e fora isso falo da minha própria experiência. Tenho meus planejamentos, deixo eles tirarem foto, peço para lerem diferentes sites, aí eles trazem, a gente conversa por e-mail... Até uma hora que eles mostram o plano de aula para mim, mostra o plano de unidade... e aí depois, assim, faço algumas sugestões... (PO 3)

Eu acho que a dinâmica do estágio é até interessante. Tem um tempo de observação, depois tem a intervenção... Mas gosto sempre de... “vamos sentar aqui, esse conteúdo aqui é lutas, vamos fazer uma unidade didática com esse conteúdo” Eu fiz isso com os meninos, sempre tenho feito isso. Porque aí depois mostro o meu, ou às vezes nem mostro. Mas aí venho com algumas coisas prontas... não deixo também que fique assim solto. Vou dando um direcionamento pela pedagogia que a gente segue... Aproveito esses horários que tenho janela... (PO 5)

Para a condução do ECS e uma melhor orientação dos licenciandos nesse período, os PO demonstraram que somente as aulas de Educação Física são insuficientes, há necessidade de outros momentos com os licenciandos para realizarem orientações, planejamentos, trocas de material, entre outros. Cada um, a seu modo, lançou mão de estratégias para que as orientações acontecessem: horários no contraturno escolar, nos intervalos, no período de recreio, nas janelas entre as aulas, depois das aulas, por e-mail. Isso porque acreditam que esses momentos são imprescindíveis para um bom andamento do ECS e para formação dos futuros professores. Constatamos, assim, que todos os PO participantes da pesquisa buscaram alternativas para realização de orientações.

Em relação ao que discutiam com os licenciandos nas orientações, os PO mencionaram: embasamentos teóricos sobre as abordagens da Educação Física escolar, suas experiências pessoais, planejamento, construção dos planos de unidades e planos de aula, troca de materiais, indicações de leituras, estudos, entre outros. Complementando as informações trazidas pelos PO, os licenciandos relatam como eram realizados esses momentos:

[...] a professora me emprestou aquele livro da Educação Física, para ter uma noção de como é que era, emprestou para gente estudar... A qualquer hora que ligo para a professora ela me responde, já tive com ela umas duas ou três reuniões, só para me ajudar a montar plano de unidade e os planos de aula, para me explicar tudo. Então assim, me ajudou demais, não me deixou “a Deus dar”, “vê o que vai resolver aí e dá aula”. (EE 5)

A gente teve muitas reuniões, mas assim, logo após a aula, no horário ali do recreio deles, para poder conversar sobre isso [planejamento] e sobre outras... outros textos também. (EE 6)

Quando terminava a aula ficávamos lá um pouquinho... ficávamos no intervalo de uma aula para a outra... tivemos suporte do professor responsável, sempre tinha um feedback do professor, um bate-papo... (EE 9)

Sobre a importância das orientações no decorrer do ECS, Alarcão (2003) ressalta que elas exercem uma influência direta nas práticas pedagógicas dos futuros docentes e que a implementação de estratégias de orientações promotoras de reflexão e senso crítico contribuem, significativamente, para o desenvolvimento profissional e pessoal dos licenciandos. Na mesma perspectiva, segundo Flores (2018, p. 147), para que o processo de identificação docente se torne significativo no período do ECS, este deve se constituir por meio da contemplação das práticas docentes (de si e do outro) e “na reflexão e autorreflexão, das/nas atividades desenvolvidas, a cada acontecimento surgido no cotidiano escolar, que são ressignificadas e/ou constituídas as representações sobre o ser professor”.

A reflexão sobre a prática deve conduzir a construção de um conhecimento que vá além da mera reprodução acrítica do que os licenciandos observam durante o ECS. As orientações devem auxiliar os licenciandos a refletirem sobre os diversos acontecimentos ocorridos no período, como: situações da prática pedagógica, autoanálise, as relações estabelecidas nas aulas, os sentidos e significados das ações nesse contexto, entre outras (ZABALA, 2014).

Consideramos que os esforços empreendidos pelos PO para realizar as orientações e reflexões sobre o desenvolvimento do ECS são significativos e contribuem para o

desenvolvimento da profissionalidade dos futuros docentes. Entretanto, embora tais esforços sejam admiráveis, os momentos de orientações e reflexões no período do ECS não podem ficar sujeitos aos esforços individuais. As instituições responsáveis pela formação docente, escola e universidade devem proporcionar condições para que tais momentos ocorram, respaldados por políticas públicas que fomentem tais ações. O desenvolvimento do ECS não deve se constituir como mais um peso no cotidiano dos docentes, aumentando suas cargas horárias de trabalho, tirando-lhes o “recreio”, o intervalo, entre outros. É evidente a necessidade da criação desses espaços de orientação e reflexão para o bom desenvolvimento do ECS, mas tal responsabilidade não pode ser atribuída somente aos PO, deve constar nos PPP das instituições, dos cursos de formação, das escolas e nos currículos.

Durante o período em que realizei as observações nas escolas, constatei que, apesar de o PPP do curso indicar que “as ações características do estágio deverão ser necessariamente: observação, participação e intervenção (nesta ordem)” (ANEXO II, p. 12), no dia a dia, os PO imprimem suas características pessoais na condução deles.

PO 1 e PO 2 apresentaram características semelhantes. O período dedicado somente às observações foi curto, as duas primeiras aulas. A partir daí, os PO sempre solicitavam o auxílio do licenciando para realização das atividades. Essas solicitações eram no sentido de auxiliar os alunos nas execuções, organizar grupos, incentivar a participação deles, distribuir o material e, algumas vezes, “completar” a atividade, participando com os alunos. No decorrer das aulas, os PO não realizavam orientações, discussões e/ou feedbacks, procuravam fazer isso no intervalo entre as aulas ou ao final delas. O licenciando não realizou as três intervenções, conforme solicitado pelo PS, ficou responsável, em uma das aulas, por explicar e organizar uma das atividades realizadas.

No ECS conduzido pelo PO 5, os licenciandos não tiveram um período específico de observações, desde as primeiras aulas foram solicitados à auxiliar nas atividades assumindo um papel de co-docentes. As participações solicitadas aos licenciandos tiveram como objetivos: complementar o conteúdo, sugerir variações para as atividades, explicações e demonstrações, reflexões com os alunos, entre outras. O PO 5 buscava orientar os licenciandos durante as aulas e os incentivava a refletir sobre diferentes formas de realizarem as atividades. Ao final das aulas e nos intervalos, também discutia com os licenciandos sobre as ações realizadas. As intervenções ocorreram em duas aulas, que foram realizadas no meio do ECS, considerando o período total de tempo de realização.

O desenvolvimento do ECS, orientado pelo PO 3, foi o que apresentou maior período de observações. Na maior parte do tempo, os licenciandos ficaram observando as atividades,

algumas vezes o PO 3 solicitava que os licenciandos o auxiliassem em algumas atividades, atribuía-lhes algumas responsabilidades como contagem de tempo, distribuição de material, formação de grupos, entre outros. As orientações e comentários sobre as ações desenvolvidas eram realizadas de forma pontual no decorrer e/ou ao final das aulas. Todos os licenciandos orientados pelo PO 3 realizaram intervenções em três aulas, como indicado, e estas foram realizadas no período mais próximo ao final do ECS.

Sobre o PO 4, não foi possível avaliar suas características na condução do ECS pelo pouco período que consegui realizar de observações em suas aulas (100 minutos). Tal fato ocorreu devido à coincidência de horários entre a realização do ECS de alguns licenciandos, sendo necessário optar por qual aula observar, além do número significativo de feriados nos dias em que as aulas eram realizadas, impedindo que as observações ocorressem.

Ao avaliar as características dos PO na condução do ECS, observamos que, com exceção do PO 5, os demais seguiram o modelo tradicional de realização do estágio: observação, participação e intervenção, dando ênfase a fases distintas no desenvolvimento. Segundo Pimenta e Lima (2017), esse modelo tem por pressuposto que a aprendizagem da profissionalidade docente se dá pela reprodução das práticas observadas e experimentadas, sustentada na compreensão de que o ensino é uma atividade técnica que, após aprendida, pode ser aplicada em qualquer contexto. As autoras sugerem que esse modelo deva ser superado, pois é necessário compreender o ensino como uma atividade complexa e os docentes como produtores de saberes, alterando, dessa forma, a compreensão sobre o desenvolvimento do estágio.

Algumas pesquisas vêm revelando que a maior parte dos professores que orientam estágios no contexto brasileiro ainda segue o padrão das antigas escolas de ofício, concebendo seus estagiários como aprendizes, que devem seguir um modelo de atuação docente (posturas, práticas, etc.). Esse modelo de formação se dá pelo convívio com os pares nas escolas e pelo exemplo prático, de forma improvisada, baseada nas tentativas (acerto e erro), sem apoio ou orientação para realização desse acompanhamento (SARTI, 2000; BENITES, 2012; BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015)

Em contrapartida, para que o período de ECS proporcione vivências que se aproximem do efetivo exercício da docência, em toda sua complexidade, os PO devem propiciar aos licenciandos condições de refletir, analisar e compreender suas ações. Estimulá-los a identificar os problemas da prática pedagógica e, subsidiados pelas teorias, buscar alternativas para solucioná-los, significando e ressignificando suas ações. Nesse sentido, os

licenciandos devem construir conhecimentos próprios, problematizando o processo educativo e criando alternativas de ação (ROSSI; STUMPF; VERGAMINI, 2008).

As características apresentadas pelo PO 5, no nosso entendimento, diferiram-se dos demais por tentar possibilitar aos licenciandos maior autonomia. Desde o início do ECS, o professor atribuiu aos licenciandos uma posição de co-docência, foram recebidos como futuros professores, sendo estimulados a complementar os conteúdos explicitados, pensar em alternativas para as atividades planejadas, autonomia para explicar e refletir sobre as atividades com a turma, bem como realizar correções e avaliações. O PO 5 não assumiu uma postura de modelo a ser seguido, ao contrário, buscou no decorrer do ECS estimular os licenciandos a assumirem uma postura de professores perante à turma.

No contexto analisado, os PO não receberam formação específica, ou mesmo orientações sistemáticas sobre como deveriam realizar o desenvolvimento desse componente curricular. Assim, para conduzir e orientar os licenciandos, embasaram-se nas suas experiências como estudantes da graduação, na formação continuada, e/ou nas experiências como docentes, conforme relatam:

[...] tive dificuldades de como orientar, mas assim, usei muito à formação que tive... à experiência como tutor da licenciatura EAD... (PO 2)

[...] não esqueço quem foram meus professores... que supervisionaram meu estágio... o que me disseram quando fiz... (PO 4)

[...] a gente vai aprimorando a nossa prática, melhorando com certeza... estou desde 2010 na rede... (PO 5)

Os resultados articulam-se com outros estudos que apontam que a experiência na profissão, a prática do exercício docente e a própria experiência em receber os estagiários se tornam o principal recurso dos PO na condução dos ECS (SOUSA, 2010). No geral, os professores orientadores optam por se embasar na própria experiência para conduzir o desenvolvimento do ECS (MARCELO GARCÍA, 1995).

Consideramos que a maneira como os PO conduzem e orientam o ECS são fundamentais na contribuição da formação das identidades dos futuros docentes. No entanto, conforme evidenciam os dados, a falta de orientação, o distanciamento entre universidade e escola, o pouco tempo atribuído para o desenvolvimento do ECS no curso de licenciatura da FAEFID, a ausência de momentos de reflexão, entre outros, acarretam prejuízos para um desenvolvimento mais efetivo dessas ações. Identificamos que o esforço pessoal dos PO participantes da pesquisa vem conseguindo garantir momentos de orientação; e que os PO

imprimem características próprias na condução dos estágios, respaldados nas experiências pessoais.

c) Planejamento e intervenções:

A elaboração do planejamento e as intervenções realizadas pelos licenciandos no desenvolvimento do ECS se constituem como ações pedagógicas importantes para aquisição dos saberes docentes. Para Batista, Pereira e Graça (2012), o processo de estágio deve possibilitar aos licenciandos experienciar os elementos que constituem o processo de ensino/aprendizagem e tudo aquilo que o envolve, passando pela concepção, pelo planejamento, pela realização e pela avaliação de uma turma sob a responsabilidade do PO. Entretanto, esse processo deve ser realizado colaborativamente com o núcleo de estágio, com orientação e supervisão, de forma que proporcione ao licenciando a passagem de uma participação periférica mais dependente para uma participação progressivamente mais autônoma e confiante, em que todos os elementos da atividade de ensino estejam presentes.

Libâneo (2013) explana que o o planejamento escolar se constitui como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar ao contexto social. Para o autor, o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas deve estar interligado à pesquisa e reflexão, deve conter a previsão das atividades didáticas, relativo à sua organização e coordenação de acordo com os objetivos propostos, e pode ser revisto e adequado no decorrer do processo. Dessa forma, é imprescindível que os licenciandos apreendam esse processo.

Assim, a partir dos dados analisados, buscamos compreender como foi realizado o planejamento das aulas no período em que os licenciandos realizaram o ECS. Segundo informação dos licenciandos e do PS, uma das reuniões realizadas pela disciplina tem como objetivo ensinar aos licenciandos a construção de um plano de unidade. Porém, esse plano de unidade que constroem com o auxílio do PS não é desenvolvido na prática pedagógica pelos licenciandos em suas intervenções.

Ao adentrarem o campo escolar, os licenciandos acompanham o planejamento realizado pelos PO, mas na maioria das vezes não participam da sua construção. Como iniciam o ECS em períodos distintos do início do ano escolar, o planejamento, geralmente já está em andamento. O PO 1 explicita:

[...] isso depende muito do momento em que o aluno chega e do que eu já tenho preparado para o trabalho pedagógico. Nesse último semestre por

exemplo, como veio para o início do ano, aí os alunos chegam no início do desenvolvimento do trabalho, então conseguimos apresentar para os alunos essas possibilidades de construção coletiva... Só que acontece diferente em outros casos, quando o aluno chega e já tenho o planejamento muito elaborado, os planejamentos já estão prontos... geralmente eu socializo para que eles estudem e depois só vamos discutindo e adaptando uma coisa ou outra... (PO 1)

O pouco tempo para realização do ECS proposto no currículo de licenciatura da FAEFID dificulta que os licenciandos permaneçam por um período significativo no campo escolar, o que poderia minimizar tais problemas. Igualmente, a forma como as disciplinas são cursadas, aleatoriamente e sem pré-requisitos, dificulta o processo de aprendizagem. Se ECS I e II pudessem ser realizados subsequentemente, iniciando o ECS I no semestre ímpar e o ECS II no semestre par, seria uma alternativa para os alunos acompanharem a sequência de um ano letivo na escola, com planejamentos, práticas pedagógicas, avaliações, entre outros.

Em suas análises sobre o ECS, Maffei (2014) ressalta que as ações de formação relacionadas às práticas pedagógicas (planejamento, discussão sobre as aulas, etc.) são mais significativas aos licenciandos quando realizadas a partir de uma situação real, contextualizada e integrada ao futuro campo profissional. Portanto, é necessário assegurar que o licenciando permaneça em seu futuro ambiente profissional por um período de tempo suficiente para que possa observar, planejar e efetuar ações que são próprias do seu campo profissional para que elas constituam as identidades docentes.

Igualmente, Batista, Pereira e Graça (2012) advogam pela necessidade de imersão dos licenciandos numa comunidade educativa durante um ano letivo completo. Segundo os autores, essa imersão é fundamental à formação dos futuros professores, pois é nesse contato prolongado que os licenciandos irão conhecer os contornos da profissão, tornando-se gradualmente membros da comunidade educativa.

Pimenta e Lima (2017) acreditam que uma alternativa para solucionar o descompasso entre o calendário letivo das universidades, trabalhado semestralmente, e o das escolas, que é anual, é desenvolver os ECS na forma de projetos. Segundo as autoras esse descompasso dificulta a percepção dos licenciandos do conjunto da escola e do processo do trabalho escolar. A alternativa de realizar o ECS em pequenos projetos possibilitaria que os licenciandos vivenciassem o processo em todas as suas etapas: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, em um espaço de tempo com começo, meio e fim.

No atual contexto, os licenciandos participantes da pesquisa não vivenciam a elaboração de planejamentos anuais, nem mesmo de uma unidade didática completa. Somente

o PO 1 relata incluir os licenciandos nos planejamentos coletivos, quando estes chegam para o estágio no início do ano letivo. No geral, os planejamentos que realizam são referentes às aulas nas quais irão intervir, a partir de temas propostos pelos PO, respeitando os conteúdos que estão sendo desenvolvidos naquele período.

Eu cheguei, a professora me falou assim: “olha, o nosso plano é esse aqui, escolhe uma data e a aula que você vai dar”, e pronto. (EE 1)

Então, acabou que nós dois montamos o plano de aula com o conteúdo que estava sendo trabalhado... (EE 11)

A elaboração do plano que eles irão desenvolver na intervenção... às vezes, só definimos o tema da aula, porque não pode fugir da grade curricular que está proposta lá, e aí às vezes eles até complementam o plano, ou elaboram mesmo outro plano, uma outra forma de abordagem dentro do tema da aula. (PO 1)

O período em que os licenciandos realizam o ECS é limitado, portanto suas experiências relativas ao seu planejamento e à sua realização também o são. As escolas têm dinâmicas próprias, currículos e planejamentos a serem seguidos, e os PO vêm buscando alternativas para inserir os estagiários nesse contexto. No entanto, o currículo de formação limitante acaba por cingir essas experiências.

Sobre a elaboração dos planos de aula, os licenciandos relatam terem o auxílio dos PO, que realizam correções e sugestões, o que consideram como um processo significativo:

[...] a gente construiu sozinhos, mas elas sempre sentavam com a gente para poder ler, ver o que era melhor, o que não era, se estava chato, se não estava chato... (EE 6)

Já tive duas ou três reuniões para me ajudar a montar os planos de aula, para me explicar tudo, então assim, me ajudou demais... (EE 5)

A gente montou e enviou para a professora, aí ela avaliou... (EE 10)

O planejamento poderia ser melhor assim, de sentar e planejar, principalmente no momento da intervenção. Foi mais assim, de eu planejar e mostrar para ele o que tinha sido feito, então talvez, essa relação poderia ter sido melhor, essa orientação. (EE 3)

Me acompanhavam no planejamento das aulas, me pediam os planos de aula, eu mandava para elas antes, elas conversavam comigo sobre aquilo, então foi realmente acompanhado, orientado... (EE 1)

Ao auxiliar os licenciandos no planejamento das aulas, o PO encoraja os estagiários a refletir e aprender, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional por meio de saberes reflexivos provenientes de compartilhamento de aprendizagens, auxiliando na

transposição teoria e prática. As experiências positivas no ECS promovem confiança, motivação e satisfação, facilitando as aprendizagens. A relação com o contexto e com os outros e o apoio pedagógico e emocional dos PO são considerados fundamentais para o desenvolvimento dos licenciandos (GOMES; QUEIRÓS; BATISTA, 2019).

Em nossas análises, percebemos o empenho dos PO em apoiar e auxiliar os licenciandos no planejamento das aulas, para que se sintam mais confiantes no momento das intervenções. Somente a EE 3, apesar de ter sido auxiliada na elaboração do planejamento, acredita que os planos de aula poderiam ser construídos coletivamente com o PO. Trata-se, portanto, de resultados que divergentes do encontrado por Bisconsini *et al.* (2019), cuja pesquisa evidenciou a ausência de uma ação integrada e participativa entre PO e estagiários no que se refere aos planejamentos.

Relativo às intervenções, isto é, o momento em que os licenciandos devem assumir a turma e conduzir a aula sob a supervisão dos PO, para vivenciar uma experiência de regência, observamos que são poucas as oportunidades proporcionadas para realização dessa experiência no período do ECS. Há uma indicação do PS para que os licenciandos realizem três intervenções, mas, na prática, cada licenciando procedeu de um jeito.

De acordo com os licenciandos, as três intervenções não precisavam ser realizadas de forma subsequente, em uma única turma. São aceitas, a título de avaliação, três intervenções, do mesmo plano de aula, realizado em turmas diferentes.

Mandei um e-mail: “as intervenções têm que ser três intervenções em uma turma só? Ou posso fazer três intervenções, porém em turmas diferentes?” Falou que podia ser... (EE 8).

Porém, ao acompanhar as intervenções realizadas pelos licenciandos, observei as diferentes formas em que foram realizadas. Assim, o EE 6 não realizou intervenção em uma aula completa, a única vez em que ficou sozinho à frente da turma foi para explicar e organizar uma atividade em apenas uma das aulas. Mesmo assim, considerou que, por auxiliar e participar das atividades nas aulas, realizou intervenções o tempo todo: “então... por exemplo, a gente fez intervenção o tempo todo, que foi mais do que as três aulas pedidas pelo estágio” (EE 6).

EE 8 e EE 9 realizaram duas intervenções, porém o conteúdo e o plano de aula eram os mesmos, desenvolvidos em duas turmas diferentes. E, assim como o EE 6, por auxiliar e participar das atividades no decorrer do ECS, consideraram que: “nós dois, por exemplo, participamos e intervimos em todas as aulas” (EE 8). De forma semelhante, o EE 5 também

realizou intervenções em duas aulas, com o mesmo conteúdo e plano de aula, em duas turmas diferentes.

EE 7, EE 10 e EE 11 realizaram três intervenções, de forma sequenciada, sobre um mesmo conteúdo, só que com planos de aulas diferentes, executando parte de uma unidade didática. Vale ressaltar que, apesar da indicação do PS para que as intervenções sejam realizadas em três aulas, os PO têm autonomia para decidir em quantas e em quais aulas os licenciandos poderão fazer isso.

Ao relacionar os dados encontrados, constatamos que os PO que, no período do ECS, proporcionaram uma maior participação dos licenciandos nas aulas, dedicaram menos espaços para as intervenções, talvez por entenderem, assim como os licenciandos, que as intervenções foram realizadas no decorrer do estágio. Já o PO em que os períodos de observação no desenvolvimento do ECS foram mais prolongados proporcionou mais oportunidades para que os licenciandos interviessem. Nos relatos, não obtivemos uma reflexão sobre tal fato, mas acreditamos que a falta de orientações específicas regulares e o fato de não haver um acompanhamento mais próximo do PS gere diferentes interpretações de como conduzir as intervenções no período do ECS. Em consequência disso, cada PO, de acordo com suas percepções e experiências, proporciona vivências diferenciadas aos licenciandos.

De acordo com Maffei (2014), para que as experiências do estágio contribuam na formação docente, faz-se necessária uma inter-relação de tempo, atitudes e sujeitos. Não são significativas as ações em que os licenciandos apenas compareçam ao campo de estágio (observação das aulas), ou que apenas observem e pensem sobre as possibilidades referentes à prática pedagógica (realizar planejamentos sem efetuar-los), ou ainda que o estágio se restrinja a uma ou outra experiência descontextualizada (realizar uma ou poucas intervenções, descontextualizadas e em diferentes turmas).

Acreditamos que uma formação docente interligada à prática profissional pode gerar contribuições significativas para a constituição das identidades profissionais; e que, as experiências relacionadas à prática profissional proporcionadas aos licenciandos no período da formação inicial devam ser realizadas de forma gradual, passando de uma participação periférica, para uma participação mais ativa e autônoma (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012). Consideramos que os momentos de intervenção são experiências significativas na formação docente, pois é durante a formação inicial que os licenciandos podem vivenciar a regência, aproximando-se do contexto da prática profissional, porém tutorados pelos PO. No entanto, é necessário refletir sobre como esses momentos vêm sendo realizados, para que se

tenham realmente significativos e não mais uma etapa a ser cumprida para aprovação ao final da disciplina.

Sobre as contribuições das experiências das práticas pedagógicas na constituição dos saberes docentes, Ghautier *et al.* (1998) consideram que os professores em situação de aula mobilizam uma espécie de reservatório, no qual se encontram suas ferramentas e instrumentos identificados por eles como saberes. Desse modo, a prática pedagógica torna-se o *locus* privilegiado para a formação e a produção de saberes.

Da mesma forma, Maurice Tardif (2011, p. 36), ao explanar sobre os saberes que compõem as práticas docentes, define-os como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Especificamente sobre os saberes experienciais, o autor explicita que estão condicionados às situações reais de trabalho, que não são passíveis de definições estabelecidas previamente e que as ações docentes exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações imprevisíveis e incertas. Segundo o autor, são essas experiências que permitem que os docentes desenvolvam o *habitus* profissional; portanto, o ECS deve propiciar aos licenciandos momentos que os auxiliem na aquisição dos saberes experienciais.

Ao analisarmos como os PO realizaram o acompanhamento durante as intervenções, constatamos: dois dos PO orientadores intervieram nas aulas somente para auxiliar os estagiários em relação à indisciplina das turmas; os outros três o fizeram para auxiliar na explicação das atividades, na complementação dos conteúdos e na indisciplina dos alunos. Todas as intervenções dos PO só foram realizadas quando os licenciandos apresentavam dificuldades, no sentido de auxiliá-los, de forma colaborativa. Em nenhum momento foram observadas intervenções que causassem constrangimento aos licenciandos junto à turma ou para requerer uma conduta desejada pelo PO.

O único problema observado durante as intervenções foi que um dos PO saiu mais cedo em uma das aulas, deixando a turma somente com o licenciando; e, em outra aula, ausentou-se durante todo o período de intervenção, para resolver outras questões.

O PO ficou ausente a aula toda, disse que iria resolver um problema sobre um material que iria precisar para as aulas de amanhã em uma outra turma... (Diário de campo, 22/05/2019)

E em uma delas, na última turma, o que acontece, o professor saiu mais cedo, eu estava lá com os alunos... Aí ficou uma loucura, fiquei sem saber o que fazer... (EE 7)

Sua ausência gerou maior indisciplina durante as aulas, deixando os licenciandos inseguros. Apesar dos problemas, os licenciandos conseguiram realizar as aulas, mas avaliamos que essa foi uma experiência negativa. Do mesmo modo, Barros *et al.* (2018), ao analisarem o impacto das primeiras vivências dos licenciandos de EF no período do ECS, evidenciaram que as experiências negativas foram marcantes, gerando sentimentos de angústia, nervosismo e insegurança. Consideramos que as vivências negativas no período do ECS podem gerar prejuízos na construção das identidades dos futuros docentes, acarretando, em alguns casos, a desistência da profissão. Por conseguinte, deve-se evitar que tais experiências se repitam nesse período, e, para tanto, torna-se necessário estreitar as relações entre universidade e escola, com o objetivo de apoiar, orientar e auxiliar os PO no desenvolvimento do ECS.

Apesar disso, de forma geral, os PO demonstraram acompanhar as regências, buscando auxiliar os licenciandos quando apresentavam dificuldades, apoiando-os e encorajando-os diante das ansiedades. Porém, assim como apresentaram os estudos de Bisconsini *et al.* (2019), em que o acompanhamento das regências se mostrou satisfatório, estas se limitaram ao espaço da aula, não se estendendo para outros momentos e ações reflexivas. Em nossas observações, constatamos que os PO realizaram *feedbacks* rápidos com os licenciandos após as intervenções, porém não houve reflexões sobre as práticas pedagógicas. Nesse aspecto, relatam os EE:

No estágio não é bem assim... quando você está atuando mesmo, o que você pensou não é necessariamente rediscutido depois que terminou, para saber se deu certo, se não deu, para saber o que podia ser diferente. (EE 6)

Não, [reflexões] da intervenção não... por exemplo, “você fez a aula assim hoje, e você poderia ter pensado isso assim... mas gostei disso.” Não, ela [PO] não chegou a fazer não. (EE 11)

Para superar a visão dicotômica que caracteriza a formação docente técnico-instrumental, na qual o ECS é a parte prática do curso, na qual devem-se aplicar as teorias aprendidas no decorrer da formação inicial, faz-se necessário incorporar uma nova postura, uma redefinição dos estágios, com base nas reflexões a partir da realidade. Para Pimenta e Lima (2017, p. 35), “é preciso que os professores orientadores de estágio procedam, no coletivo, com seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias”.

Nessa direção, Flores (2018) sugere que os ECS valorizem as práticas coletivas, trazendo para os debates uma discussão significativa sobre a formação docente, embasada pelas experiências vivenciadas no ECS, possibilitando reflexões sobre a realidade da atuação e servindo de campo de conhecimento. Contudo, ressalta que, para que isso aconteça, é necessária uma sintonia nas intenções e ações pedagógicas dos atores envolvidos nesse processo.

As autoras Batista e Queirós (2015) também compreendem as reflexões como centrais no processo formativo dos futuros docentes, pois, para que se concretizem, as aprendizagens devem se fundamentar em processos reflexivos contínuos, compostos por elementos retrospectivos e prospectivos, buscando suas significações. Baseando-se nos autores Beijjaard, Verloop e Vermont (2000), defendem a concepção de que a identidade do professor se constitui no processo de interpretação e reinterpretação das experiências, e que estas devem se iniciar o quanto antes na formação inicial.

Ao analisarmos como se constroem as relações pedagógicas entre os PO e os licenciandos nas ações de planejamento e intervenção, consideramos que, devido à sua relevância para a prática profissional dos futuros docentes, a forma como são experienciadas no desenvolvimento do ECS deve ser repensada. No atual modelo, a maioria dos licenciandos não conseguiu participar da construção dos planejamentos, ficando suas experiências limitadas à construção de poucos planos de aula para realização das intervenções. Os momentos de intervenção também foram limitados, fato que podemos atribuir ao pouco tempo dedicado ao ECS no currículo de formação e à desarticulação pedagógica das intervenções dos estudantes por falta de orientação. Tais fatores, a nosso ver, podem ser prejudiciais na construção das identidades dos futuros docentes.

d) *Feedbacks:*

As práticas avaliativas no período de desenvolvimento do ECS devem ser contínuas, formativas e formadoras para os licenciandos, pois as avaliações formadoras visam promover a autorreflexão e o controle sobre a própria aprendizagem. É esse processo que propiciará aos licenciandos a tomada de consciência dos saberes que irão mobilizar nesse processo, através das suas ações e procedimentos (FERREIRA; BASTOS, 2017).

Entre as ações que os PO podem empreender para auxiliar os licenciandos na construção de suas identidades docentes, Nascimento (2013) destaca o *feedback*, por ser o momento de emitir considerações sobre suas atuações, com o objetivo de analisar e refletir, buscando construir novas ações e aprimorá-las. Assim, o *feedback* tem como objetivo

conscientizar o licenciando sobre o que ainda precisa apreender para exercer a prática profissional, buscando desenvolver as análises críticas sobre as próprias ações, auxiliado por um professor mais experiente.

Ao analisarmos em quais momentos os PO realizavam os *feedbacks* para os licenciandos, constatamos que essas ações se limitaram a dois momentos do ECS, relativos aos planos de aula e às intervenções. Os *feedbacks* referentes aos planos de aula foram no sentido de auxiliar os licenciandos na sua construção, sugerindo alterações de atividades, inserção de temas, alteração de materiais, entre outros.

O PO aproveitou um momento da aula para avaliar os planos de aula dos estagiários. Realizou algumas críticas, disse aos estagiários que as aulas estavam muito focadas nas técnicas, e deu dicas para auxiliar os estagiários a pensarem outras formas de abordar o conteúdo. (Diário de campo, 20/05/2019)

[...] a única coisa que falou que era para explorar outros pontos... trazer algumas coisas para eles pensarem... algumas situações diferentes. (EE 11)

[...] elas sempre sentavam com a gente para poder ler, ver o que era melhor, o que não era, se estava chato, se não estava chato. (EE 6)

Os *feedbacks* apresentados sobre os planos de aula estimulavam os licenciandos a repensarem suas ações e os auxiliavam na construção de novos planos de aula. Os *feedbacks* podem se configurar de duas formas, podendo ser avaliativos ou descritivos. Os avaliativos se configuram por um juízo de valor, embasados em normas a serem seguidas, certo e errado, indicando um caminho a ser seguido. Nessa perspectiva, contribuem pouco para o processo de reflexão dos licenciandos, já que se toma como base um modelo a ser seguido. Já os descritivos se realizam com base na interação entre os PO e os licenciandos, em que ambos partilham da responsabilidade pela melhoria das ações, refletindo sobre como foram realizadas e formas de aprimorá-las (SANTOS, 2008). Assim, consideramos que os *feedbacks* realizados pelos PO sobre os planos de aula se configuraram como descritivos em seu desenvolvimento.

Relativo aos *feedbacks* sobre as intervenções dos licenciandos, observamos que, na maioria das vezes, foram realizadas de forma breve, ao final das aulas ou no intervalo de uma aula para outra. Os relatos explicitam como se deu sua realização:

Hoje foi a última intervenção da estagiária... No intervalo entre as aulas o PO aproveitou para realizar uma avaliação com a estagiária, fez elogios

sobre sua postura, pelas suas atitudes e empenho no período do ECS, não falou nada específico sobre às intervenções (Diário de Campo, 28/05/2019).

Foi muito corrido, não sei se em um tempo diferente, que ela não tivesse compromissos... ela me daria um feedback diferente. (EE 7)

Só falou que as aulas foram boas. Continuar assim, nesse ritmo... fez alguns elogios. (EE 11)

Todo final da intervenção ela ficava pelo menos uns vinte minutos conversando comigo sobre o que foi bom e o que foi ruim, o que ela não gostou, e o que pode melhorar... até me elogiou que tenho uma voz muito alta... que tenho domínio da turma... falou algumas coisas do slide que poderia melhorar, mas sempre dando um feedback, sendo positivou ou não. (EE 5)

Depois da minha primeira aula ela me deu o feedback: “Olha, foi assim, assim, assim. Você pode melhorar nisso e nisso para a próxima aula.” Aí foi indo assim até o final... (EE 1)

No geral, os *feedbacks* sobre as intervenções foram sucintos e com elogios pontuais. Apenas dois licenciandos relatam ter recebido *feedbacks* sobre suas ações nas intervenções, com apontamentos sobre o que poderia ser mais bem trabalhado, estimulando-os a refletirem sobre suas ações. Tais resultados se assemelham aos encontrados por Benites (2012), cuja pesquisa demonstrou que, durante as intervenções, quase não ocorriam *feedbacks* sobre as atividades ou a didática dos estagiários, nem mesmo sobre o conteúdo desenvolvido.

Ao realizar as análises sobre as práticas avaliativas realizadas no desenvolvimento do ECS, consideramos que elas requerem uma maior atenção, principalmente no que tange às intervenções, processo no qual os licenciandos exercem uma regência monitorada. É preciso que reflitam cuidadosamente sobre suas ações, a fim de que percebam os saberes mobilizados, as estratégias didáticas, a organização da aula, a interação com os estudantes, o domínio do conteúdo, entre outros intervenientes da ação docente, uma vez que se trata de ações realizadas de forma consistente que irão compor o *hábitus* docente e os auxiliarão no exercício da prática profissional.

5.4 AS CONTRIBUIÇÕES DO ECS NA PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS

Nessa categoria analítica, buscamos compreender a percepção dos licenciandos sobre as contribuições da disciplina ECS na formação inicial docente. Apesar de o ECS ser um momento da formação que requer mais atenção e aprimoramento, as vulnerabilidades observadas no desenvolvimento do processo da pesquisa não invalidam as contribuições das experiências adquiridas durante sua realização, tampouco a sua relevância na construção das

identidades docentes. É importante identificarmos as fragilidades desse componente curricular para pensarmos em estratégias que visem ao seu aprimoramento.

Diversos estudos têm apontado as contribuições do ECS no desenvolvimento da profissionalidade docente. Pimenta e Lima (2017) ressaltam que a aprendizagem da profissão perpassa as aprendizagens adquiridas por meio da observação, imitação, reprodução, avaliação e reelaboração dos saberes, baseados em um olhar crítico sobre a realidade de atuação. O estágio, nesse contexto, é a atividade de confluência entre a fundamentação, o diálogo e a intervenção, sendo instrumentalizadora da práxis docente.

Nessa perspectiva, Mello (2014) compreende o estágio como o espaço de confluência entre teoria e prática, de aproximação com a prática profissional e de consolidação das funções docentes e suas atribuições. A autora complementa que, para além das questões objetivas, o estágio vem sendo compreendido como *lócus* privilegiado para construção e edificação dos contornos das identidades docentes.

Os estudos têm apontado as potencialidades do ECS no processo formativo docente, como: a articulação entre os conteúdos da formação e o contexto profissional, na formação da imagem profissional, na construção dos saberes docentes, na socialização profissional, na ressignificação e constituição das identidades profissionais, na reconstrução de conceitos sobre a escola e a Educação Física escolar, entre outros (AROEIRA, 2009; MAFFEI, 2014; FLORES *et al.*, 2018; BEHRENS *et al.*, 2019; ARAÚJO; MARTINS, 2020).

Em nossas análises, buscamos compreender a percepção dos licenciandos sobre as contribuições do ECS na sua formação da profissionalidade docente, por meio de seus relatos:

Estar ali presente na escola... no chão da escola, ver a realidade da escola, ter contato com os alunos... saber lidar com os alunos... ver as dificuldades... A parte pedagógica mesmo, de como trabalhar, do que funciona, do que não funciona... As relações dentro da escola... (E1)

O que contribui bastante é o contato mesmo, experiência, contato com o aluno, dinâmica dos professores de darem aula... o jeito de passar os conteúdos... (E2)

Contato direto com a escola, com o funcionamento das aulas, a relação com os alunos, questão do planejamento, a importância do planejamento... Acho que ali é o momento... de mergulhar na escola e ver as coisas que a gente... não aprende aqui [universidade], que é só na prática, o estágio é esse primeiro contato... (E3)

O estágio supervisionado ajuda muito, diferente das disciplinas... Porque lá você vai ver a realidade da escola. Aqui na universidade a gente tem uma visão muito teórica... O contato com os professores, com os alunos... com as diferenças... (E4)

Acho extremamente importante, porque lá você tem a vivência... do que é ser professor mesmo... Você tem que ir lá, dar a sua aula, preparar, montar plano de aula... No estágio supervisionado aprendi muita coisa que não sabia na faculdade... (EE 5)

Contribuiu mais no sentido de... acompanhar ali todo dia... Deu para ter uma base de como um ano [escolar] é diferente do outro. Por exemplo, o ensino médio, primeiro, segundo e terceiro anos tem diferença entre eles. Mas é muito menos do que quando você pega primeiro, segundo, terceiro e quarto períodos. Então assim, eu consegui identificar mais essas questões... (EE 6)

O ponto mais legal do estágio é nos colocar em contato com a escola, porque querendo ou não a gente pode imaginar muita coisa, estudar muito, mas é um ambiente diferente, o seu primeiro contato lá é diferente. A vantagem do estágio é que na minha primeira aula por exemplo, eu não estou meio que por mim mesma... querendo ou não tem um professor ali para te respaldar, para poder me ajudar... Com relação a isso acho que pelo menos o estágio está cumprindo bem o papel dele, nessa questão de fazer a gente ter essa experiência com o professor, de poder estar lá, conviver com os alunos e estar nesse ambiente. (EE 7)

Foi muito importante! Acho que ali que a gente viu o dia a dia, a gente aprendeu desde o planejamento da aula. Ficamos muitas vezes responsáveis pela turma mesmo, sozinhos, os professores só observando as intervenções. Acho que mostrou um pouco da realidade, como funcionaria mesmo, como é o dia a dia, montando, lidando com as crianças, com comportamento, com tudo. (EE 8)

O interessante é porque, assim, me fez tomar uma mudança de visão. Porque os pontos que achava que seriam muito mais difíceis não eram tão difíceis. E algumas partes que achava que seriam muito mais fáceis, não eram tão fáceis assim... lidar com criança é bem difícil, porque é cansativo, e eles são mais dispersos... achei que não teria tato, e tive, paciência e tato... (EE 9)

[...] o contato com eles... a mudança deles de um ano para o outro em questão de crescimento... Eu gosto muito do que aprendi na teoria colocar na prática, consigo aprender muito mais... Mas se você não atua na escola, não tem contato, quando você for para a escola vai ser um bicho de sete cabeças... não vai saber lidar... (EE 10)

É o primeiro momento que a gente vai realmente para a escola para atuar e pensar como professor... Mas para você pensar como professor, atuar em uma sala de aula, acredito que seja o estágio supervisionado que vai te subordinar a essa experiência... E além é claro, acho que tem essa parte também, você vê como montar uma aula, as abordagens que os professores utilizam, plano de unidade, plano de aula... as características também das turmas, que têm uma diferença muito grande... (EE 11)

As falas demonstram a importância atribuída pelos licenciandos às vivências propiciadas pelo ECS. Seus relatos ressaltam o contato direto com a escola como a contribuição de maior relevância desse componente curricular, pois é esse o momento em que realizam as significações, as ressignificações e a conexão da formação com a prática profissional. A partir das experiências com o campo profissional, vivenciam a dinâmica das aulas, do planejamento, das tomadas de decisões; a relação com os alunos, com os outros

professores, com o universo escolar de forma geral, evidenciando que tais aprendizagens só são possíveis em contato direto com a prática profissional e que, no período da formação inicial, é o ECS o componente que vem proporcionando o conjunto dessas vivências.

Corroborando os nossos achados, os licenciandos participantes da pesquisa de Krug *et al.* (2015) também atribuem características positivas relativas ao ECS: a inserção na escola, a regência na disciplina EF, a relação com os alunos, as tomadas de decisões. Tais elementos, segundo os autores, contribuem significativamente para auxiliar na passagem de alunos para professores.

Similarmente, Sodré e Neira (2011), ao analisarem os relatórios de estágios e os relatos de experiências de licenciandos em EF, apontaram que, na percepção dos licenciandos, a realidade escolar é bem diferente da concepção que conheciam a respeito da prática pedagógica do professor de EF. Indicaram, igualmente, o estágio como sendo o momento da formação inicial em que se conhece a realidade da sua profissão, ressaltando que, mesmo havendo dificuldades e, algumas vezes, sendo pouco produtivo, consideraram o estágio como atividade de grande importância na formação, sendo o componente responsável por possibilitar a construção do senso crítico sobre a atuação profissional.

Ao diagnosticar a relevância do ECS para a formação inicial em um curso de Licenciatura em EF de uma universidade pública do Paraná, Flores *et al.* (2018) destacaram que as principais aprendizagens elencadas pelos estagiários estavam relacionadas às aulas (tomada de decisão, estratégias, etc.) e ao relacionamento com os alunos (desenvolvimento dos alunos). Consideraram o ECS como componente principal para consolidação, ou não, do desejo de ser professor e para construção das identidades docentes, pois é o momento em que o licenciando dialoga com as diferentes formas e meios de ser e fazer-se como professor.

Diniz-Pereira (2011) salienta a importância da participação dos licenciandos, ainda durante a formação inicial, em experiências educacionais diferenciadas, para a construção do que ele denomina como “referências experienciais” e para a construção de elementos da identidade docente, e destaca que é nessa experiência que

[...] começa a evidenciar-se o caráter contrastivo e relacional do conceito de identidade e mais especificamente da noção de identidade profissional docente, pois é a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. Tal constatação inevitavelmente nos faz pensar na inadequação dos cursos de formação

inicial de professores do Brasil e de outros países, em que o estudante é capaz de concluir seu percurso na instituição formadora sem nunca ter assumido efetivamente o papel docente (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 48).

A partir dos dados apresentados, podemos inferir que o ECS é um componente significativo e central na construção das identidades docentes, uma vez que contribui para a socialização profissional e a compreensão do futuro campo de atuação, além de auxiliar na compreensão da importância de possibilitar aos futuros docentes uma formação inicial interligada à prática profissional. Os relatos evidenciam, portanto, que as experiências na escola é que significam e ressignificam a concepção e a formação da profissionalidade docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos em nossa pesquisa compreender o *Devir* docente, voltando nossos olhares para o estágio curricular supervisionado, componente da formação inicial dos futuros professores. Sabíamos do grande desafio de tentar compreender algo em movimento, em construção, que estar por vir e em constante transformação. Contudo, entendemos que ser professor é isso, um constante *devir*, uma permanente construção, a constante significação e ressignificação. E são as avaliações, as investigações, as pesquisas que impulsionam o movimento, as transformações, as ressignificações.

Fazer parte do contexto em análise tornou/torna, o desafio ainda maior. Para tanto, recorro ao antropólogo brasileiro Gilberto Velho, o qual argumenta sobre o que nos é familiar e/ou exótico nas pesquisas sociais:

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente. (VELHO, 1978, p. 126).

Portanto, acredito ter sido esse um movimento relevante, que me fez compreender que, apesar de o objeto da pesquisa fazer parte do meu cotidiano e me ser familiar, não significava ter conhecimento sobre ele e, em alguns momentos, após o levantamento dos dados da pesquisa, mostrou-se exótico. Desse modo, em consonância com Gilberto Velho (1978, p.132), advogamos pela necessidade de pesquisar também o que nos é familiar, para perceber as mudanças sociais, “não apenas no nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas”.

Assim, no decorrer da pesquisa, buscamos compreender e analisar as relações pedagógicas que foram construídas no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado do curso em questão. Por entender que são muitos os intervenientes que influenciam as construções pedagógicas no momento do ECS, optamos por realizar um movimento inicial de avaliar o percurso formativo em licenciatura no curso de Educação Física da FAEFID/UFJF e, em seguida, avaliar como o ECS se desenvolve nesse contexto, para, embasados nesses pressupostos, buscar apreender como se constituíam as relações pedagógicas entre os atores do processo no decorrer do ECS.

Nesse percurso analítico, deparamo-nos com vários intervenientes relativos à formação inicial em licenciatura que repercutiram negativamente na construção das relações

pedagógicas no desenvolvimento do ECS. Entre eles, a fragmentação do curso em licenciatura e bacharelado foi um dos que se destacaram, pois, como apontaram os dados, após a fragmentação, a formação em bacharelado ganhou centralidade no currículo e no desenvolvimento do curso, enquanto a formação em licenciatura se posicionava de maneira secundária. Isso acarretou problemas como baixo discernimento entre as formações, predomínio de conteúdos técnico-instrumentais, disciplinas de tronco comum sem interligação com a área escolar, inchaço do currículo, disciplinas da licenciatura ofertadas ao final do curso e de forma aleatória, entre outros.

Tais problemas são percebidos pelos professores orientadores e pelo professor supervisor no ECS, pois os licenciandos têm alcançado o período de estágio com lacunas significativas. As deficiências giram em torno dos conhecimentos da área pedagógica, como abordagens metodológicas, didática, sociologia, conteúdos específicos, entre outros, alterando, assim, a forma de construção das relações pedagógicas, pois, conforme demonstrado, os professores vêm assumindo outras funções para tentar sanar essas lacunas e conseguir desenvolver as ações específicas do ECS.

Em contrapartida, outros elementos presentes na formação inicial, como os programas e projetos de extensão, mostraram-se potentes na contribuição da formação das identidades docentes. O principal elemento apontado pelos participantes nessa contribuição foi a compreensão do campo profissional e do desenvolvimento de elementos da prática docente. Evidenciou-se que são poucos os momentos da formação inicial em que os licenciandos tiveram contato direto com o campo de atuação profissional, portanto ficou a cargo dos projetos e programas preencher essa lacuna. As contribuições são significativas a ponto de os professores orientadores apontarem uma diferença de embasamento entre os licenciandos que já haviam participado desses espaços; entretanto, a interligação com a escola não deve ficar a cargo somente dos projetos e programas, pois estes não estão acessíveis a todos os licenciandos. Essa interligação deve fazer parte das políticas de formação docente e estar inserida nos PPP das instituições e dos cursos.

Os achados da pesquisa nos mostram que o anacronismo do currículo também tem gerado consequências negativas na formação dos licenciandos. Ao se embasar no modelo técnico instrumental de formação – no qual inicialmente deve-se aprender a teoria, para depois aplicá-la na prática – fica a cargo somente do ECS realizar a ligação com a prática profissional, embora esse espaço seja insuficiente para isso. Ademais, o ECS, nesse modelo de formação, é concebido como espaço de aplicação das teorias e não um local propício para a construção de conhecimentos, como pleiteiam os modelos de formação contemporâneos.

O currículo em curso não atende às atuais diretrizes curriculares nacionais, que designam 400 horas para esse componente curricular, as quais podem ser distribuídas ao longo da graduação. A formação em licenciatura da FAEFID/UFJF oferece duas disciplinas de ECS, contendo 60 horas cada, a serem desenvolvidas nos últimos períodos do curso. Apesar dos artifícios utilizados pelo professor supervisor para ampliação dessa carga horária, consideramos que o tempo dedicado ao ECS continua insipiente para auxiliar os licenciandos na constituição do *hábitus* profissional e na construção das identidades docentes, já que, para que isso ocorra, faz-se necessário um longo período de permanência no campo profissional.

Devido ao anacronismo curricular, os dados levantados na pesquisa evidenciaram que o percurso formativo não proporciona, no decorrer do ECS, momentos de discussões e reflexões sobre a prática pedagógica, tão caras à construção da práxis. Assim, o fio condutor desse componente curricular fica condicionado e restrito às ações burocráticas. Consequentemente, percebe-se um distanciamento entre as instituições formadoras, escola e universidade, o qual influencia significativamente na construção das relações pedagógicas, pois impossibilita uma relação mais próxima entre professor supervisor, professor orientador e licenciandos.

Em meio a esse contexto, constatamos que o professor supervisor busca otimizar esse momento da formação inicial elencando critérios para escolha das escolas campo onde é desenvolvido o ECS e dos professores orientadores que acompanharão esse processo. Tais critérios levam em consideração as possibilidades pedagógicas e formativas, além de uma facilidade de comunicação com o campo e os PO. Contudo, não são suficientes para evitar, nesse período, a ocorrência de problemas que, a nosso ver, poderiam ser evitados ou sanados no decorrer do processo, se as relações entre as instituições e os atores envolvidos fossem mais próximas.

Consideramos que a constituição das identidades docentes perpassa a vida profissional, iniciando-se na fase de escolha da profissão, percorrendo a formação inicial e as experiências desenvolvidas nos espaços de atuação profissional e constituindo-se por saberes científicos, pedagógicos, éticos, culturais, experienciais, entre outros. Nesse processo, os cursos de formação inicial de licenciatura em Educação Física assumem um importante papel na construção do ser professor dos futuros profissionais, uma vez que é a partir das intenções pedagógicas, das concepções curriculares, do perfil de egresso, dos objetivos do curso e do seu percurso formativo que se constituem as identidades docentes. Portanto, após analisarmos os dados referentes à formação inicial dos licenciandos e o desenvolvimento do ECS nesse contexto, avaliamos que os entraves apresentados prejudicam a construção das relações

pedagógicas no desenvolvimento do ECS, restringindo suas contribuições na formação dos futuros docentes.

A análise sobre as construções pedagógicas entre professor supervisor e professor orientador apontou que elas acontecem de forma distante, com raros momentos de interação, e se baseiam no cumprimento de ações burocráticas. Os professores orientadores declararam não terem recebido orientações diretas e sistemáticas sobre como deveriam conduzir os estágios, além de alegarem que a avaliação realizada por eles nesse período objetiva somente cumprir mais uma burocracia, pois não leva em consideração o processo de desenvolvimento dos licenciandos.

O acompanhamento do desenvolvimento do ECS pelo professor supervisor é realizado via e-mail, por meio dos relatórios semanais enviados pelos licenciandos, ou quando surge alguma dúvida, o que torna limitadas as construções pedagógicas entre professor supervisor e os professores orientadores e licenciandos. Atribuímos tais limitações ao PPP da instituição, bem como ao do curso, que não viabilizam momentos e logísticas para que outras formas de interação sejam desenvolvidas, tais como: encontros, reuniões, rodas de conversa, seminários, fóruns, etc. Tais momentos poderiam ser enriquecedores não só para a formação inicial dos licenciandos, mas para a formação continuada dos professores supervisores e orientadores.

Relativo às construções pedagógicas entre professor orientador e licenciandos, a pesquisa possibilitou compreender que, apesar dos problemas presentes no desenvolvimento desse componente curricular, tais construções se mostram potentes na contribuição da construção dos saberes docentes e das identidades profissionais. Os professores orientadores empreendem esforços para realizar o acolhimento dos licenciandos. Apesar de não terem momentos, além das aulas, para analisar e discutir as práticas pedagógicas com os estagiários, aqueles abrem mão de tempo no contra turno escolar, no horário do recreio, no intervalo das aulas ou após as aulas, para auxiliar os licenciandos. Os licenciandos reconhecem o valor dos professores orientadores nesse processo, e as relações pedagógicas entre eles se mostraram construtivas.

As análises evidenciaram que os professores orientadores se basearam em suas experiências pessoais para conduzirem os estágios, imprimindo características próprias. O pouco tempo dedicado ao ECS no currículo impossibilita que os licenciandos acompanhem e realizem algumas ações pedagógicas, tais como: planejamento, avaliação, desenvolvimento de um conteúdo e/ou uma unidade didática, entre outras. As experiências ficam reduzidas ao planejamento de algumas aulas e algumas intervenções, não havendo uma reflexão sobre as ações realizadas.

Quanto às construções pedagógicas no decorrer do ECS, os resultados encontrados na pesquisa possibilitaram perceber que o seu desenvolvimento está condicionado a diferentes fatores, evidenciando-se que, apesar dos esforços empreendidos pelos sujeitos que participam desse processo, suas ações ficam limitadas, assim como suas potencialidades na formação docente.

Entretanto, na percepção dos licenciandos, o ECS é considerado fundamental na formação inicial docente, mostrando-se determinante, em alguns casos, na escolha por permanecer na profissão. Quanto às experiências do ECS, o contato direto com o campo profissional foi o componente de maior relevância elencado pelos licenciandos, os quais também citaram a relação com os alunos e com os professores, a dinâmica das aulas, o desenvolvimento das atividades, entre outros, como componentes que contribuíram para sua formação profissional.

A partir do percurso analítico da pesquisa, é possível considerar o ECS como primordial para a constituição da identidade profissional dos futuros docentes. Entretanto, faz-se necessário rever o currículo que compõe a formação inicial dos licenciandos e como o ECS se desenvolve nesse contexto de formação. Os achados da pesquisa demonstram a necessidade de uma maior inter-relação entre os campos de formação e entre os sujeitos do processo, para que as construções pedagógicas nesse período da formação sejam significativas.

As limitações da pesquisa se referem ao contexto analisado, que não pode ser generalizado devido às características das diferentes localidades e instituições que desenvolvem o estágio curricular supervisionado, e tem como recorte um grupo específico de licenciandos, professores orientadores e professor supervisor.

Ao findar essa etapa da pesquisa, mas não das discussões suscitadas pelos dados, consideramos que a tese foi confirmada. Avaliamos que as relações pedagógicas construídas no período de desenvolvimento do ECS contribuem significativamente para o processo de identificação docente dos futuros professores de Educação Física. E que, para tanto, é necessário romper as dicotomias entre teoria e prática, entre os campos de formação universidade e escola, uma vez que a construção das identidades docentes ocorre na inter-relação, de forma dialética, com coparticipação dos atores envolvidos no processo de formação inicial (professores da universidade, professores das escolas e licenciandos).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. *In*: SILVA, T.T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANFOPE. **A ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração**, [página online], 2019a. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-seposiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- ARAÚJO, S. R. P. M. **Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente**. Dissertação. Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2014
- ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 191-203, jan./abr. 2020.
- ARNONI, M. E. B. **A prática do estagiando do magistério na perspectiva da práxis educativa do estágio supervisionado do Cefam de Jales**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- AROEIRA, K. P. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre universidade e escola. *In*: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. Tese, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.
- AROEIRA, K. P. Estágio Supervisionado e formação contínua: possibilidades para a reflexão da prática docente na área de Educação Física. *In*: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007, Recife. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Recife: CBCE, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARROS, I.; PACHECO, A. R.; BATISTA, P. A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 605-632, set./dez. 2018.

BATISTA, P. M. F.; PEREIRA, A. L.; GRAÇA, A. B. S. A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *In*: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 81-111.

BATISTA, P.; QUEIRÓS, P. O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *In*: BATISTA, P.; QUEIRÓS, P.; ROLIM, R. **Olhares sobre o estágio profissional em educação física**. Porto: Editora FADEUP, 2. ed., out 2015.

BATISTA, P. O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: cartografia de um projeto de investigação. *In*: BATISTA, P.; GRAÇA, A.; QUEIRÓS, P. **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**. Porto/Pt: Ed. U. Porto, 2014. p. 9-41.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. S.; SCHMIDT, E. B. A relação interinstitucional entre escola e universidade no contexto dos estágios curriculares supervisionados. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n.1, jan.- abr. 2019, p. 85-94.

BERNARDI, G. B. A observação participante na pesquisa em Educação Física: uma opção teórico metodológica para a construção do conhecimento. *In*: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (Org.) **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BENITES, L.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 116-140, maio 2013.

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. De mestre de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 100-117, jan./mar. 2015.

BENITES, L. C.; NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, M. M. G. O. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 35-50, jan./mar. 2016.

BENITES, L.C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Rio Claro: UEPJMF, 2012.

BETTI, M. **Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação**. Tese de livre-docência. Universidade Estadual Paulista, 2003.

BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **J. Phys. Educ**, v. 27, p. 1-13, 2016.

- BISCONSINI, C. R. **A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física: ruídos no campo universitário para o encontro com a escola**, 2017. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- BISCONSINI, C. R.; TEIXEIRA, F. C.; ANVERSA, A. L. B.; OLIVEIRA, A. A. B. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na perspectiva de professores supervisores. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 23, n. 01, p. 75-87, jan./abr. 2019.
- BONFIM, A. B. C.; SILVA, S. A. P. S; MALDONADO, D. T. A pesquisa participante na formação continuada de professores de educação física: a identificação da realidade. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 22, n. 2, 2014.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 59-76, 2001.
- BORGES, C. A formação docente em educação física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. *In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 147-174.
- BOTREL, T. V. **A fragmentação curricular em Educação Física na UFJF e suas implicações para a formação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UFJF, 2019.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In: ORTIZ, R. (Org.) A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'água, 2005. p. 39-72.
- BRACHT, V. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. *In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Coords.). A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CSE n. 3, de 16 de junho de 1987. **Diário Oficial n. 172**, Brasília, 1987.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília-DF, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 0058, de 18 de fevereiro de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília-DF, 2004b.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília-DF, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília-DF, 2017b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília-DF, 2018b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília-DF, 2019a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e

institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF, 2019b.

BRASIL. **Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019.** Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação. Brasília-DF, 2019c.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2. p. 21-37, jan. 2007.

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos.* Tradução de Ana Cristina Nascier. 4. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. *In: Universidade Estadual Paulista - Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

CORREA, B. C. Experiências de estágio em um curso de pedagogia: vivências e desafios em busca de uma formação de qualidade. *In: ARAUJO, E. S.; PACIFICIO, S. M. R. (Org.). Docência e gestão: a aprendizagem em situação de estágio.* Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2010, p. 37-53.

CORREIA, R. N. P.; FERRAZ, O. L. Competências do professor de Educação Física e formação profissional. **Motriz**, v. 16, 2010.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente.* Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

DEBESSE, M. (1992). Um problema clave de la educación escolar contemporánea. *In: DEBESSE, M.; MIALARET, G (eds.). La formación de los enseñantes.* Barcelona, p. 13-34.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

FERREIRA, C. A.; BASTOS, A. M. A avaliação das aprendizagens no contexto do estágio no 1º ciclo do ensino básico português: relato do supervisor da universidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 420-439, jul. 2017.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação de professores de educação física: elementos para pensar uma epistemologia das práticas formativas.** Vitória: EDUFES, 2014.

FLORES, P. P.; ANVERSA, A. L. B.; BISCONSINI, C. R.; BECKER, H. F. F.; BOARETTO, J. D.; OLIVEIRA, A. A. B. Ações desenvolvidas durante o estágio curricular supervisionado em educação física: representações para a formação do futuro professor. *In: Anais VIII Congresso Norte Paranaense de Educação Física*. Londrina: UEL, 2017.

FLORES, P. P. O processo de identificação docente durante o estágio curricular supervisionado: em jogo no campo da educação física. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, 2018.

FLORES, P. P.; ROSINA, L. M.; BISCONSINI, C. R.; SILVA JÚNIOR, A. P.; CARAÇATO, Y. M. S.; OLIVEIRA, A. A. B. Formação inicial de professores de Educação Física: em destaque o estágio curricular supervisionado. *Biomotriz*, v. 12, n. 2, p. 224-242, ago. 2018

FLORES, P. P.; CARAÇATO, Y. M. S.; ANVERSA, A. L. B.; SOLERA, B.; COSTA, L. C. A.; OLIVEIRA, A.A.B., SOUZA, V.F.M. Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 1-8, jan./jun. 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREITAS, R. G.; OLIVEIRA, M. R. F.; COELHO, H. R. Recentes diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em educação física e ruptura na formação: apontamentos preliminares. *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 17, n. 1, p. 1-9, jan./jun. 2019.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, 2009.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil In Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; MALO, A.; SIMARD, D. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Injuí: Ed. Unijuí; 1998.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**. Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Editora, 2008.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica autonomia da crítica. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIGLIO, C. M. B. Residência pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. *In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Orgs.) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 375-394.

GOMES, R.; MESQUITA, I.; BATISTA, P. O valor das comunidades de prática na formação de treinadores: da aprendizagem individual à colaborativa. *In: MESQUITA, I. et al. (Orgs.). Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem.* Porto, Portugal: U. PORTO, 2016.

GOMES, P. M. S.; QUEIRÓS, P. M. L. Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a *timelines* em entrevistas de natureza biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240015, 2019.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. **III Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**, Santa Maria: RS, 2006.

GORZONI, S. P.; DAVIS, S. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

GROULX, L. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos.* Tradução de Ana Cristina Nascier. 4. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J.; BERLINER, D.; COCHRAN-SMITH, M.; MACDONALD, M.; ZEICHNER, K. How teachers learn and develop. *In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John (Org.). Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do.* United States of America: Jossey-Bass, 2005. p. 358-389.

HONORATO, I. C. R. **Formação profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do estágio supervisionado.** Dissertação (Mestrado em Educação] - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2011.

HONÓRIO, M. G.; LOPES, M. S. L.; LEAL, F. L. S.; HONÓRIO, T. C. T.; SANTOS, V. A. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores de educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul.-set. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

IORA, J. A.; SOUZA, M. S.; PRIETTO, A. L. A divisão licenciatura bacharelado no curso de Educação Física: o olhar dos egressos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 461-474, abr./jun. 2017.

ISSE, S. F. **O estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários.** (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) -Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre: UFRGS, 2016.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos.* Tradução de Ana Cristina Nascier. 4. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014

KRUG, H. N. As relações interpessoais estabelecidas na escola durante as realizações do estágio curricular supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 148, p.1-8, sep 2010a.

KRUG, H. N. O planejamento, o desempenho e as contribuições deixadas aos escolares no estágio curricular supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 148, p.1-9, sep. 2010b.

KRUG, H. N.; KRUG, R. O.; MARQUES, M. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. Ser professor na escola: de aluno a professor no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Educação Física. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 248-269, jan./abr. 2015.

LAKS, S. **Formação de professores**: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, 2004.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPEZ, T. I. S. **Um estudo sobre a mobilização de saberes docentes no contexto de estágio curricular supervisionado de uma licenciatura em física**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

LOVISE, A. **Atividade epistemológica da prática pedagógica do professor de educação física**. Dissertação – (Pós-graduação em Educação Física) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

LUNA, C. F.; ROCHA, K. S. O currículo em educação física: mudanças paradigmáticas, políticas e legislativas. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, Bahia, v. 3, n. e9914, p. 1-19, 2020.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abr./jun. 2010.

MAFFEI, W. S. A 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,

MAI, C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desinvestimento pedagógico em educação física: um estudo de caso na rede pública de ensino do município de Ijuí. **Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. UIVALI – Itajaí-SC, 23-25 set. 2010.

MAIA, J. C. A.; SACARDO, M. S. A produção científica sobre as diretrizes curriculares para a Educação Física (DCNEF): determinações históricas e implementações para formação e intervenção profissional. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26037, 2020.

MALCHESKI, R. F. B. S. A formação dos professores de Educação Física no Brasil e sua trajetória histórica. **Anais EDUCERE**, XIII Congresso Nacional de Educação, 2017.

MANOEL, E. J.; TANI, G. Preparação profissional em educação física e esporte: passado, presente e desafios para o futuro. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, p.13-19, dez. 1999.

MARCELO GARCÍA, C. **Evaluación del Desarrollo Profesional Docente**. Espanha: Editorial Davinci, 2011.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1995.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, jan./mar. 2007.

MAZZOCATO, A. P. F.; KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: as relações de ensino e aprendizagem na visão do professor-colaborador da educação básica. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 12, n. 1, p. 45-71, abr. 2018.

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. **Os elementos que marcam as especificidades na formação de professores de Educação Física**. *Motrivivência*: Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-19, jul./dez. 2020.

MELLO, C. C. C. **O professor em formação: uma investigação sobre o estágio supervisionado nos currículos das licenciaturas em Educação Física**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, 2014.

MIZUKAMI, M. G. **Ensino: as abordagens do processo**. EPU. São Paulo: 1986.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, cap. 5, p. 111-140, 2014.

MOLETTA, A. F.; TEIXEIRA, F. A.; FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O.; MARINHO, A. Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 619-955, jul./set. 2013.

MONFREDINI, I. **O conhecimento dos saberes a ensinar na formação de professores da educação básica**. Um estudo sobre as licenciaturas no Estado de São Paulo. Relatório final de pesquisa apresentado à FAPESP, jan. 2012.

MONTIEL, F. C., PEREIRA, F. M. Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 22, n. 3, p. 421-432, 3. trim. 2011.

MOREIRA, A. L.; COSTA, I. M.; ASSIS, L. F. As bases legais do Estado nos cursos de licenciatura da UFPB. **V Colóquio Brasileiro de Educação na Sociedade Contemporânea**. Campina Grande, PB, out. 2016.

NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em Educação Física e desportos: contextos de desenvolvimento profissional**. Montes Claros: Unimontes, 2002.

NASCIMENTO, M. C. M. *Feedback: recurso de aprendizagem no estágio curricular*. **XI Congresso Nacional de Educação**. EDUCERE, 2013.

NEIRA, M. G. Desvelando os Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p.118-140, ago. 2009.

NEIRA, M. G. Os currículos que formam os professores de Educação Física: a paixão pelo inimigo. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Monstros ou heróis?: os currículos que formam professores de Educação Física**. São Paulo: Phorte, 2016.

NEIRA, M. G. Os currículos que formam professores de Educação Física e a síndrome do Estocolmo: explicações para o choque com a realidade. **Educación Física y Deporte**, v. 33, p. 51-71, 2014.

NEIRA, M. G. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. *In*: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 177-201.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso de discurso à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. The return of teachers. *In*: **Ministry of education**. Portugal 2007: teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning, 2008, p. 21-28.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, 350, p. 203-218, 2009.

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

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NUNES, C. As práticas da educação: entre o diálogo e o silêncio. *In*: NUNES, C.; LINHARES, C. F. S. **Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. p. 89-116.

PEREIRA, S. G. P.; MILAN, F. J.; BOROWSKI, E. B. V.; ALMEIDA, T. R.; FARIAS, G. O. Trajetórias de estudantes na formação inicial em Educação Física: o estágio curricular supervisionado em foco. **J. Phys. Educ.**, v. 29, ed. 2959, 2018.

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. *In*: ALMEIDA, M. I.;

PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Prefácio. *In*: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. pp. 9-14.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

RANGHETTI, D. S. **Um design curricular interdisciplinar para a formação de professores** – a estampa de um design. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista... **Motrivivência**, ano XIX, n. 28, p. 38-62, jul. 2007.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez. 2008.

RODRIGUES, E. Ser professor cooperante: das funções aos significados. *In*: BATISTA, P.; QUEIRÓS, P.; ROLIM, R. **Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física**. 2. ed. Porto: Editora FADEUP, out. 2015.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr., p. 94-103, 2007.

ROSSI, M. H. W.; STUMPF, J. M.; VERGAMINI, S. M. Um novo perfil dos estágios curriculares dos cursos de licenciatura UCS. *In*: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre - RS, 2008.

SACRISTAN, J. G. Âmbitos do plano. *In*: SACRISTAN, J. G.; PERÉZ GOMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 233-294.

SACRISTÁN, José G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-22, jul./set. 2005.

SANTOS, J. C.; NERY, S. S. S.; NUNES, A. P.; SIMÕES, R. R.; MOREIRA, W. W.; BRITO, A. F. Formação de professores de educação física em ação: reflexos da formação inicial. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019.

SANTOS, I. S.; NUNES, M. D. R. Estágio supervisionado na licenciatura em geografia: demandas e significações entre a “burocracia” da regência de ensino e a intervenção nos espaços não formais. **IX Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia**. Caldas Novas-GO, ago. 2018.

SANTOS JUNIOR, C. de L. **A formação de professores em Educação Física: a mediação dos parâmetros teóricos-metodológicos**. 2005.194f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.

SANTOS, L. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf>. Acesso em: maio 2021.

SARTI, F. M. **Mestres-de-ensino**: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores. 2000. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p.133-152, ago. 2009.

SARTI, F. M.; BUENO, M. C. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 227-253, jul./set. 2017.

SCHERER, A. Os cuidados metodológicos da pesquisa participante na escola. *In*: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (Org.) **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1988.

SILVA, S. A. P. S. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: o ideal, o real e o possível. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 82, Mar.2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, M. F. G; SOUZA NETO, S. **Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SILVA, S. A. P. S.; SOUZA, C. A. F.; CHECA, F. M. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Revista Motriz**, 2010.

SILVA JÚNIOR, A. P.; BOTH, J.; OLIVEIRA, A. A. B. Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado de educação física. **Journal Physical Education**, v. 29, e. 2937, 2018.

SODRÉ, M. L.; NEIRA, M. G. A formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo: análise das experiências de estágio disciplinar. **Caderno de Educação Física**, v. 10, n. 19, p. 11-18, 2. sem., 2011.

SOUSA, J. G. A. M. **Supervisão pedagógica: o papel do orientador/o papel do estagiário**. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, 2010.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; IOCHITE, R. T.; BORGES, C. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e *lôcus* de construção da identidade do professor de Educação Física *In*: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 113-140.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. **Perspectivas para o desenvolvimento e construção do ser-professor: a educação física em questão**. Projeto de extensão - PROEX. Unesp. Rio Claro, 2008.

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

SOUZA NETO, S.; CYRINO, M.; BORGES, C. O estágio curricular supervisionado como *lôcus* central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 52-72, 2019.

SOUZA, E. V. B. **A formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes**. Dissertação - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2012.

TAFFAREL, Celi N. Z. **A formação do profissional de educação física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 4. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores em Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico metodológicos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005.

SBORQUIA, S. P. **Formação profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do estágio supervisionado.** Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

UFJF. **Conselho Setorial de Graduação**, Resolução nº 20/2010, de 6 de abril de 2010. Cria o Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2010.

UFJF. **Conselho Setorial de Graduação**. Resolução nº 42/2018, de 20 de março de 2018. Altera a Resolução Nº 20/2010 que cria o Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2018a.

UFJF . **Conselho Setorial de Graduação**. Resolução nº 111/2018, de 7 de outubro de 2018. Aprova Projeto Pedagógico Institucional – PPI das Licenciaturas. Juiz de Fora, 2018b.

VELHO, G. Observando o familiar. *In*: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-47.

VIEIRA, R. A. G. Ensino Superior, Educação Física e identidade[s] docente[s]: da alquimia à solidão. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Monstros ou heróis?: os currículos que formam professores de Educação Física.** São Paulo: Phorte, 2016.

WILLIG, C. **Introducing qualitative research in psychology.** 3. ed. New York, NY: Two Penn Plaza, 2013.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out-dez, 2014, p. 827-849.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária** (Coleção Docência em Formação) (p. 23). Cortez Editora. Edição do Kindle, 2014.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

ZOTOVICI, S. A.; MELO, J. B.; CAMPOS, M. Z.; LARA, L. M. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física: entre a teoria e a prática. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, abr./jun. 2013.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Apêndice A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “O DEVIR DOCENTE: Um olhar para a formação em Educação Física com foco no estágio supervisionado”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é analisar como as relações entre instituição formadora, escola e discente vêm se constituindo no estágio curricular supervisionado e seu impacto na formação docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você observar a sua participação na disciplina estágio curricular supervisionado II em Educação Física e ao finalizar o período do estágio acadêmico realizaremos uma entrevista. Esta pesquisa oferece risco mínimo (podendo ser eles: desconforto, possibilidade de constrangimento ao responder à entrevista, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço ao responder às perguntas, quebra de anonimato). A pesquisa poderá ajudar na sua formação docente auxiliando na realização das reflexões sobre sua conduta no estágio supervisionado.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não irá divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Ayra Lovisi Oliveira
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação Física e Desportos
CEP: 36036-900
Fone: (32) 98801-6575
E-mail: ayralovisi@yahoo.com.br

APÊNDICE B – Diário de Campo

Dados Gerais:

| | |
|----------------------|--|
| Escola | |
| Estagiário (s) | |
| Professor Orientador | |
| Turma | |
| Observação nº | |

Aula de Educação Física:

| | |
|-----------------------|--|
| Conteúdo da aula | |
| Local da aula | |
| Atividades realizadas | |
| | |
| Material utilizado | |
| Dinâmica | |
| | |

Interação Professor Orientador e Estudante Estagiário (em quais momentos e como foram essas interações)

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Conduta do Estudante Estagiário (horário de chegada, participação na aula, interação, etc.)

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Relação proporcionada pelo professor orientador para o estudante estagiário na turma

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista - Professor Supervisor

1º BLOCO – IDENTIFICAÇÃO

- Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional (formação, onde se formou, em que ano, quais são suas experiências profissionais, carreira acadêmica – mestrado, doutorado, em que área, entre outros).
- A quanto tempo leciona no ensino superior?
- A quanto tempo leciona na área de licenciatura em Educação Física? Quais disciplinas já lecionou?
- E na FAEFID, especificamente, a quanto tempo leciona? Em quais disciplinas já atuou e em quais está atuando atualmente?
- A quanto tempo leciona da disciplina Estágio Curricular Supervisionado da FAEFID?

2º BLOCO – FORMAÇÃO DOCENTE

- Qual a sua opinião sobre o atual currículo de licenciatura da FAEFID?
- A seu ver, essa formação no curso de licenciatura da FAEFID aproxima o futuro docente do campo profissional? (Se sim, de que forma?; Se não, o que deveria mudar?)
- Na sua opinião, as disciplinas presentes nesse currículo de formação, conseguem realizar uma articulação entre elas? E com a escola?
- Qual o papel do estágio curricular supervisionado na formação em licenciatura?
- Qual a importância do estágio curricular supervisionado na formação docente?

3º BLOCO – ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS)

- Como funciona a disciplina ECS no curso de licenciatura da FAEFID? (Burocracias, números de horas, encontro com os discentes, avaliação, entre outros)
- Quais os critérios utilizados para a escolha das escolas onde os discentes realizam os estágios?– Quais os critérios utilizados para a escolha dos professores orientadores¹⁷ que acompanharão os discentes na escola?
- Como é realizado o contato com as escolas e com os professores orientadores para a construção dessas parcerias de trabalho?

¹⁷ Optamos por denominar “professor orientador” o docente que recebe os estudantes-estagiários na escola no período de desenvolvimento do estágio. E por “professor supervisor” o docente da Instituição formadora responsável por acompanhar essa disciplina curricular.

– Na sua opinião, qual o papel do professor supervisor no ECS? 15 –

Na sua opinião, qual o papel do professor orientador no ECS?

– No decorrer da disciplina como é realizado o acompanhamento do discente no ECS?

– No decorrer da disciplina como é realizado o contato com o professor orientador do estágio?

– Acredita que o ECS tem aproximado a Instituição Formadora do campo escolar? (Se sim – de que forma; se não – quais os entraves?)

– A seu ver, o atual formato do ECS tem funcionado de forma efetiva? (Se sim – por que?; se não – quais alterações sugere?)

– Gostaria de fazer alguma colocação ou abordar algum tema que não citamos anteriormente?

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista - Professor Orientador

1º BLOCO - IDENTIFICAÇÃO

- 1 – Qual a sua idade?
- 2 – A quanto tempo atua como docência na educação física?
- 3 – Qual ano e local de formação? Possui especialização, mestrado, doutorado. Se sim, em qual área?
- 4 - A quanto tempo trabalha na área escolar? E nessa escola especificamente?

2º BLOCO - ESTÁGIO SUPERVISIONADO

- 5 - Como se estabeleceu a sua relação como professor orientador do estágio supervisionado? Foi através de convite?
- 6 - Existe uma regulamentação relacionada a esse vínculo? Recebe algum adicional? Ou certificação? Qual o horário dedicado a essa orientação de estágio?
- 7 - A quanto tempo orienta alunos no estágio supervisionado?
- 8 - O que te motivou a atuar como professor orientador de estágio?
- 9 - Como é estabelecido o contato para receber os alunos? Através do professor supervisor, dos próprios discentes, direção da escola? Você tem autonomia para aceitar ou não esses alunos? Participa do processo de escolha?
- 10 - Como é realizado o planejamento do estágio? São realizadas reuniões com o professor supervisor? E com os discentes?
- 11 - Existe uma reflexão com os discentes e/ou professor supervisor sobre o andamento do estágio?
- 12 - Participa da avaliação dos discentes? De que forma?
- 13 - Existe algum momento do estágio em que se reúnem os estagiários, professor supervisor e professor da escola para analisar o desenvolvimento do estágio? Se sim ou não, como acredita que isso pode(ria) auxiliar na formação?
- 14 - Na sua opinião o que o estágio proporciona relativo à formação docente?
- 15 - Quais são os maiores desafios de orientar o estágio?
- 16 - A forma como vem sendo realizado o estágio tem sido eficiente? Se sim, comente. Se não, comente e dê sugestões de alteração
- 17 - Como definiria o seu papel na formação dos docentes?

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista - Estudantes Estagiários

BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO

- 1 – Qual a sua idade?
- 2 – Em que ano ingressou no curso de Educação Física?
- 3 – Qual a sua cidade de origem?
- 4 - Já se formou em bacharelado? Se sim, em que ano? Se não, qual a previsão?
- 5 - A E.F. foi a primeira opção de escolha para cursar no ensino superior? Se não, qual era o curso pretendido?
- 6 - Ao escolher a E.F. tinha preferência por algum campo de formação?

BLOCO 2 - FORMAÇÃO

- 7 - Em relação à formação em licenciatura, as disciplinas de uma forma geral, fazem uma ligação com a prática pedagógica?
- 8 - Em quais momentos da formação teve contato com a escola?
- 9 - Durante o curso de licenciatura ocorreu uma articulação entre as diferentes disciplinas (futebol, dança, metodologia, etc) e as experiências do estágio?
- 10 - Participou de outros espaços de formação que te auxiliaram na formação pedagógica? Se sim, quais? E como auxiliaram?

BLOCO 3 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO

- 11 - Como funciona o estágio supervisionado na formação de licenciatura?
- 12 - Como funciona a burocracia, a escolha das escolas, das turmas? O estágio é realizado sozinho ou em duplas?
- 13 - Qual a relação com o professor supervisor do estágio? A disciplina tem aulas regulares? Há uma discussão sobre o estágio? Avaliação?
- 14 – Qual a dinâmica do estágio? É dividido em etapas? Observação, participação, intervenção?
Se sim, como funciona?
- 15 – Como são realizadas e planejadas as intervenções?
- 16 - Qual a relação com o professor da escola (orientador)? Realizam discussões sobre planejamento, desenvolvimento do conteúdo, avaliação?
- 17 – E com o professor supervisor?

18 - Existe algum momento do estágio em que se reúnem os estagiários, professor supervisor e professor orientador da escola para analisar o desenvolvimento do estágio? Se sim ou não, acredita que isso pode(ria) auxiliar na formação?

19 - As experiências de estágio lhe possibilitaram um contato mais amplo com a escola e com os desafios da profissão docente?

20 - O que o estágio te proporcionou relativo à formação docente?

21 - Quais os pontos positivos do estágio?

22 - Quais os pontos negativos do estágio?

23 - A partir das experiências vividas no estágio conseguiu fazer uma conexão, um link, com as demais disciplinas do currículo de licenciatura?

24 - Quais foram as maiores dificuldades vivenciadas no estágio?

25 - Ao terminar essa etapa do estágio se sente preparado para prática docente? Se sim ou se não, ao que atribui?

ANEXO I – Currículo Curso de Educação Física FAEFID/UFJF



Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
 Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional - CGCO
 Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGA
 Módulo Ensino

Disciplinas da grade do curso: 21A - EDUCAÇÃO FÍSICA
 Currículo: 12010

| 1-DISCIPLINAS OBRIGATORIAS - LICENCIATURA E BACHARELADO | | | | | |
|---------------------------------------------------------|---------|------------|---------------------------------------------------------|----------|----|
| ORD | PERÍODO | DISCIPLINA | NOME | CRÉDITOS | CH |
| 1 | 1 | BIO101 | BIOLOGIA CELULAR | 3 | 45 |
| 2 | 1 | DEP001 | INICIAÇÃO AO ATLETISMO I | 3 | 45 |
| 3 | 1 | DEP048 | PRÁTICA DA DISCIPLINA - ATLETISMO I | 1 | 15 |
| 4 | 1 | DEP051 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE | 4 | 60 |
| 5 | 1 | FEF077 | INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA | 2 | 30 |
| 6 | 1 | GAC018 | EXPRESSÃO RÍTMICA E CORPORAL | 2 | 30 |
| 7 | 1 | GAC019 | INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA CORPOREIDADE | 4 | 60 |
| 8 | 1 | GAC020 | PRÁTICA DA DISCIPLINA EXPRESSÃO RÍTMICA | 1 | 15 |
| 9 | 1 | MOR040 | ANATOMIA HUMANA BÁSICA | 6 | 30 |
| 10 | 1 | MOR540 | ANATOMIA HUMANA BÁSICA - PRÁTICA | 0 | 60 |
| 11 | 2 | BQU008 | BIOQUÍMICA VIII | 3 | 45 |
| 12 | 2 | DEP002 | INICIAÇÃO AO ATLETISMO II | 3 | 45 |
| 13 | 2 | DEP006 | INICIAÇÃO A NATAÇÃO | 4 | 60 |
| 14 | 2 | DEP050 | PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO À NATAÇÃO | 2 | 30 |
| 15 | 2 | DEP052 | PRÁTICA DA DISCIPLINA ATLETISMO II | 1 | 15 |
| 16 | 2 | DEP082 | ÉTICA - ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL E DESPORTIVA I | 2 | 30 |
| 17 | 2 | FEF003 | CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO | 4 | 60 |
| 18 | 2 | FEF102 | EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA E INFÂNCIA | 2 | 30 |
| 19 | 2 | FSI002 | FISIOLOGIA I | 5 | 45 |
| 20 | 2 | FSI502 | FISIOLOGIA I-PRAT | 0 | 30 |
| 21 | 2 | GAC002 | FUNDAMENTOS DA GINASTICA | 4 | 60 |
| 22 | 3 | DEP053 | SALVAMENTO AQUÁTICO | 3 | 45 |
| 23 | 3 | DEP054 | INICIAÇÃO AO VOLEIBOL | 2 | 30 |
| 24 | 3 | DEP055 | PRÁTICA DA DISCIPLINA INICIAÇÃO AO VOLEIBOL | 2 | 30 |
| 25 | 3 | DEP056 | INICIAÇÃO AO HANDEBOL | 2 | 30 |
| 26 | 3 | DEP057 | PRÁTICA DA DISCIPLINA INICIAÇÃO AO HANDEBOL | 2 | 30 |
| 27 | 3 | DEP083 | ÉTICA - ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL E DESPORTIVA II | 2 | 30 |
| 28 | 3 | FEF004 | CINESIOLOGIA | 3 | 45 |
| 29 | 3 | FEF054 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA I | 2 | 30 |
| 30 | 3 | FEF103 | EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA E JUVENTUDE | 2 | 30 |
| 31 | 3 | FSI006 | FISIOLOGIA V | 5 | 75 |
| 32 | 3 | GAC003 | INICIAÇÃO A DANÇA | 4 | 60 |
| 33 | 3 | GAC021 | PRÁTICA DA DISCIPLINA INICIAÇÃO À DANÇA | 1 | 15 |
| 34 | 3 | GAC054 | CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS APLICADAS À | 3 | 45 |
| 35 | 4 | DEP065 | INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL | 2 | 30 |
| 36 | 4 | DEP069 | PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL | 2 | 2 |
| 37 | 4 | EST001 | ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA | 4 | 60 |
| 38 | 4 | FEF055 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA II | 2 | 30 |
| 39 | 4 | FEF056 | BIOMECÂNICA | 4 | 60 |
| 40 | 4 | FEF070 | EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA | 2 | 2 |
| 41 | 4 | FEF071 | PRÁTICA DA DISCIPLINA - EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA | 2 | 2 |
| 42 | 4 | GAC005 | INICIAÇÃO A GINASTICA ARTISTICA | 4 | 60 |
| 43 | 4 | GAC029 | INICIAÇÃO À GINÁSTICA RÍTMICA | 4 | 60 |
| 44 | 4 | GAC031 | PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO À GINÁSTICA RÍTMICA | 1 | 0 |
| 45 | 4 | GAC032 | PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO À GINÁSTICA ARTISTICA | 2 | 30 |
| 46 | 4 | GAC035 | EDUCAÇÃO FÍSICA NA SAÚDE | 1 | 15 |

| Disciplinas da grade do curso | | | 21A - EDUCAÇÃO FÍSICA | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------|--------------------------------------------------------------|------------|------|
| Currículo: 12010 | | | | | |
| 47º | 5ª | ATO008ª | NUTRIÇÃO HUMANAª | 3ª | 45ª |
| 48º | 5ª | DEP043ª | INICIAÇÃO A ARTES MARCIAIS E LUTASª | 3ª | 45ª |
| 49º | 5ª | DEP064ª | INICIAÇÃO AO FUTEBOLª | 2ª | 30ª |
| 50º | 5ª | DEP068ª | PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO ÀS ARTES MARCIAIS E LUTASª | 1ª | 0ª |
| 51º | 5ª | DEP070ª | PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO AO FUTEBOLª | 2ª | 2ª |
| 52º | 5ª | FEF005ª | APRENDIZAGEM MOTORAª | 5ª | 75ª |
| 53º | 5ª | FEF063ª | PROJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICAª | 2ª | 30ª |
| 54º | 5ª | FEF076ª | MEDIDAS E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICAª | 3ª | 45ª |
| 55º | 5ª | FEF078ª | ESTUDOS DO LAZERª | 2ª | 30ª |
| 56º | 5ª | FEF079ª | RECREAÇÃO E JOGOSª | 2ª | 30ª |
| 57º | 5ª | FEF080ª | PRÁTICA DE RECREAÇÃO E JOGOSª | 2ª | 2ª |
| 58º | 5ª | GAC033ª | GINÁSTICA GERALª | 4ª | 60ª |
| 59º | 5ª | GAC052ª | GINÁSTICA PARA TODOSª | 4ª | 60ª |
| 2-DISCIPLINAS OBRIGATORIAS -- LICENCIATURAª | | | | | |
| ORDª | PERÍODO | DISCIPLINAª | NOMEª | CRÉDITO Sª | CHª |
| 60º | 2ª | EDU130ª | REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS Iª | 4ª | 60ª |
| 61º | 3ª | EDU033ª | EXPERIÊNCIAS E PROJETOS EDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOSª | 4ª | 60ª |
| 62º | 3ª | EDU131ª | REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS IIª | 4ª | 60ª |
| 63º | 3ª | MTE176ª | SABERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLARª | 4ª | 60ª |
| 64º | 5ª | PEO039ª | PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEMª | 4ª | 60ª |
| 65º | 5ª | PEO040ª | PRÁTICA ESCOLAR IIª | 0ª | 60ª |
| 66º | 6ª | ADE051ª | PRÁTICA ESCOLAR IIIª | 0ª | 60ª |
| 67º | 6ª | FEF072ª | EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVAª | 2ª | 30ª |
| 68º | 6ª | FEF073ª | PRÁTICA DA DISCIPLINA - EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVAª | 2ª | 2ª |
| 69º | 7ª | ADE103ª | POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLARª | 4ª | 60ª |
| 70º | 7ª | EDU034ª | ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃOª | 4ª | 60ª |
| 71º | 7ª | PEO058ª | PRÁTICA ESCOLAR Iª | 0ª | 60ª |
| 72º | 9ª | MTE188ª | ESTÁGIO SUPERVISIONADO Iª | 0ª | 60ª |
| 73º | 9ª | MTE192ª | METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICAª | 4ª | 60ª |
| 74º | 10ª | EDU054ª | QUESTÕES FILOSÓFICAS APLICADAS À EDUCAÇÃOª | 4ª | 60ª |
| 75º | 10ª | MTE191ª | ESTÁGIO SUPERVISIONADO IIª | 0ª | 60ª |
| 3-DISCIPLINAS OBRIGATORIAS -- BACHARELADOª | | | | | |
| ORDª | PERÍODO | DISCIPLINAª | NOMEª | CRÉDITO Sª | CHª |
| 76º | 5ª | DEP072ª | ESTÁGIO I - DESPORTOSª | 0ª | 50ª |
| 77º | 5ª | FEF092ª | ESTÁGIO I - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICAª | 0ª | 50ª |
| 78º | 5ª | GAC042ª | ESTÁGIO I - GINÁSTICA E ARTE CORPORALª | 0ª | 50ª |
| 79º | 6ª | DEP073ª | ESTÁGIO IIª | 0ª | 50ª |
| 80º | 6ª | FEF020ª | METODOLOGIA DE TREINAMENTO DESPORTIVOª | 3ª | 45ª |
| 81º | 6ª | FEF064ª | GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVAª | 2ª | 30ª |
| 82º | 6ª | FEF065ª | PRÁTICA DA DISCIPLINA - GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVAª | 1ª | 15ª |
| 83º | 6ª | FEF093ª | ESTÁGIO II - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICAª | 0ª | 50ª |
| 84º | 6ª | GAC039ª | GINÁSTICA EM ACADEMIAª | 4ª | 60ª |
| 85º | 6ª | GAC040ª | PRÁTICA DA DISCIPLINA - GINÁSTICA EM ACADEMIAª | 1ª | 0ª |
| 86º | 6ª | GAC043ª | ESTÁGIO II - GINÁSTICA E ARTE CORPORALª | 0ª | 50ª |
| 4-ESTÁGIO CURRICULAR - BACHARELADO -- Deverá escolher 01(um) núcleo do Departamento deª | | | | | |
| ORDª | PERÍODO | DISCIPLINAª | NOMEª | CRÉDITO Sª | CHª |
| 87º | 10ª | DEP078ª | ESTÁGIO - NÚCLEO: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA Iª | 0ª | 100ª |

| Disciplinas da grade do curso | | 21A - EDUCAÇÃO FÍSICA | | | |
|----------------------------------------------------------|---------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------|
| Currículo: 120101 | | | | | |
| 88º | 10º | DEP079º | ESTÁGIO - NÚCLEO: TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA IIº | 0º | 100º |
| 89º | 10º | DEP080º | ESTÁGIO - NÚCLEO: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA IIº | 0º | 100º |
| 90º | 10º | DEP081º | ESTÁGIO - NÚCLEO: TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA IIº | 0º | 100º |
| 91º | 10º | FEF098º | ESTÁGIO - NÚCLEO: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA I - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICAº | 0º | 100º |
| 92º | 10º | FEF099º | ESTÁGIO - NÚCLEO: TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA I - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICAº | 0º | 100º |
| 93º | 10º | FEF100º | ESTÁGIO - NÚCLEO: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA II - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICAº | 0º | 100º |
| 94º | 10º | FEF101º | ESTÁGIO - NÚCLEO: TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA II - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICAº | 0º | 100º |
| 95º | 10º | GAC048º | ESTÁGIO - NÚCLEO: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA I - GINÁSTICA E ARTE CORPORALº | 0º | 100º |
| 96º | 10º | GAC049º | ESTÁGIO - NÚCLEO: TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA I - GINÁSTICA E ARTE CORPORALº | 0º | 100º |
| 97º | 10º | GAC050º | ESTÁGIO - NÚCLEO: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA II - GINÁSTICA E ARTE CORPORALº | 0º | 100º |
| 98º | 10º | GAC051º | ESTÁGIO - NÚCLEO: TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA II - GINÁSTICA E ARTE CORPORALº | 0º | 100º |
| 5.1-NÚCLEO-TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE SPORTIVAº | | | | | |
| ORDº | PERÍODO | DISCIPLINAº | NOMEº | CRÉDITO\$ | CHº |
| 99º | 8º | FEF086º | ESPORTES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAº | 4º | 60º |
| 100º | 8º | FEF081º | APERFEIÇOAMENTO EM FUNDAMENTOS DA PREPARAÇÃO FÍSICAº | 4º | 60º |
| 101º | 10º | DEP009º | ESPORTES COMPLEMENTARESº | 2º | 30º |
| 102º | 10º | DEP011º | APERFEIÇOAMENTO EM ATLETISMOº | 3º | 45º |
| 103º | 10º | DEP012º | APERFEIÇOAMENTO EM VOLEIBOLº | 4º | 60º |
| 104º | 10º | DEP013º | APERFEIÇOAMENTO EM FUTEBOL DE CAMPOº | 4º | 60º |
| 105º | 10º | DEP014º | APERFEIÇOAMENTO EM FUTEBOL DE SALÃOº | 4º | 60º |
| 106º | 10º | DEP015º | APERFEIÇOAMENTO EM HANDEBOLº | 4º | 60º |
| 107º | 10º | DEP016º | APERFEIÇOAMENTO EM BASQUETEBOLº | 4º | 60º |
| 108º | 10º | DEP017º | APERFEIÇOAMENTO EM ARTES MARCIAISº | 4º | 60º |
| 109º | 10º | DEP018º | NATAÇÃO DIVERSIFICADAº | 4º | 60º |
| 110º | 10º | DEP048º | PSICOLOGIA DO ESPORTEº | 4º | 60º |
| 111º | 10º | FEF088º | BIOMECÂNICA EXPERIMENTALº | 4º | 60º |
| 112º | 10º | GAC008º | APERFEIÇOAMENTO EM GINÁSTICA ARTÍSTICAº | 4º | 60º |
| 113º | 10º | GAC009º | APERF EM GINÁSTICA RÍTMICA E DESP.º | 4º | 60º |
| 5.2-NÚCLEO-PROMOÇÃO DA SAÚDE E QUALIDADE DE VIDAº | | | | | |
| ORDº | PERÍODO | DISCIPLINAº | NOMEº | CRÉDITO\$ | CHº |
| 114º | 8º | DEP067º | NATAÇÃO PARA GRUPOS ESPECIAISº | 4º | 60º |
| 115º | 8º | DEP071º | SEMINÁRIO INTEGRADO - QUALIDADE DE VIDA E SAÚDEº | 2º | 30º |
| 116º | 8º | FEF087º | REABILITAÇÃO ESPORTIVAº | 1º | 15º |
| 117º | 8º | FEF086º | EXERCÍCIO FÍSICO E DOENÇAS CRÔNICAS NÃO TRANSMISSÍVEISº | 4º | 60º |
| 118º | 8º | FEF087º | ERGONOMIA E BIOMECÂNICA OCUPACIONALº | 4º | 60º |
| 119º | 8º | GAC011º | APERFEIÇOAMENTO EM GINÁSTICA GERALº | 4º | 60º |
| 120º | 8º | GAC038º | EDUCAÇÃO FÍSICA GERONTOLÓGICAº | 2º | 30º |
| 121º | 8º | GAC038º | PRÁTICA DA DISCIPLINA - GINÁSTICA PARA GRUPOS ESPECÍFICOSº | 1º | 0º |
| 122º | 8º | GAC041º | APERFEIÇOAMENTO DE GINÁSTICA EM ACADEMIAº | 4º | 60º |
| 123º | 8º | GAC053º | GINÁSTICA PARA GRUPOS ESPECÍFICOSº | 4º | 60º |
| 124º | 10º | FEF050º | BIOMECÂNICA IIº | 4º | 60º |
| 125º | 10º | GAC017º | TÓPICOS ESPECIAIS EM GINÁSTICA E ARTE CORPORALº | 4º | 60º |

Disciplinas da grade do curso: 21A - EDUCAÇÃO FÍSICA
 Currículo: 12010

O Curso de Educação Física tem a seguinte carga horária:

| | |
|---------------------------------------------------------------|----------|
| -Licenciatura: 200 créditos em disciplinas obrigatórias | 3000 h/a |
| Estágio Supervisionado | 120 h/a |
| Prática Escolar | 180 h/a |
| Atividades Complementares - Flexibilização | 200 h/a |

Total 3500 h/a

| | |
|-------------------------------------------------------------|----------|
| -Bacharelado: 171 créditos em disciplinas obrigatórias..... | 2565 h/a |
| 12 créditos em disciplinas eletivas | 180 h/a |
| Estágio Curricular - Núcleo | 200 h/a |
| Estágio I e II | 300 h/a |
| Atividades Complementares - Flexibilização | 200 h/a |

Total 3445 h/a

Períodos para integralização: Mínimo: 08 períodos
 Médio: 08 períodos
 Máximo: 14 períodos

Currículo aprovado pela Res.09/2010-CONGRAD, de 06/04/2010 e 13/2010-CONGRAD, de 06/04/2010.

**ANEXO II - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA
DE EDUCAÇÃO FÍSICA FAEFID/UFJF**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO 1 2010

apresentado à Comissão de Avaliadora do Ministério da Educação no ano de 2014

Juiz de Fora, 2014

PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFJF

1 Contexto Educacional

Localizado na Serra da Mantiqueira, no estado de Minas Gerais, o município de Juiz de Fora é atualmente constituído por uma população de aproximadamente 580 mil habitantes que usufruem de apropriadas redes de educação, saúde, cultura e entretenimento.

Constituindo-se como polo educacional da Zona da Mata Mineira, haja vista as dez instituições de ensino superior aqui estabelecidas, tem, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), referências positivas na formação e capacitação de diferentes profissionais.

Criada em 1960 por ato do então presidente Juscelino Kubitschek, a UFJF confere atualmente 73 diferentes diplomações nas áreas das ciências exatas, ciências biológicas, engenharias, linguística e Artes em seus dois campi (Juiz de Fora e Governador Valadares), sendo que neste ano de 2014, conta com aproximadamente 1422 docentes (sendo destes 60% doutores, 20% mestres e 20% outros) e cerca de 23 mil alunos, entre graduação e pós-graduação – especializações, mestrados e doutorados e cerca de 1292 técnicos administrativos.

A UFJF também mantém 14 programas de ensino a distância e intercâmbios estudantil, cultural e científico com universidades japonesas, russas, estadunidenses, canadenses, portuguesas, alemãs, dinamarquesas, espanholas, francesas, italianas e argentina.

Ciente das suas funções educacionais, científicas e extensionistas pertinentes a sua atuação nos cenários municipal, estadual e brasileiro, a UFJF fundamenta a estruturação didático-pedagógica de suas graduações na necessidade premente de formação de cidadãos capazes de enfrentar e vencer as vicissitudes próprias de uma sociedade e cultura em processo de desenvolvimento.

Mediante esta realidade, o licenciado em Educação Física da UFJF- currículo (1/2010), apresenta como base as orientações normativas pertinentes à Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) e à Resolução CNE/CES de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004, p. 01-04).

Tendo em vista tais bases legais (Currículo 1/2010), o atual curso de Licenciatura em Educação Física da UFJF apresenta o seguinte contexto educacional:

- Oferece ao futuro professor de Educação Física vinculado à Educação Básica uma qualificação para a docência deste componente curricular tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação bem como as orientações específicas para esta formação.
- Apresenta como base para uma adequada atuação educacional calcada na reflexão-ação-reflexão, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, haja vista:
 - a. a existência de dois grupos de pesquisa intitulados Corpo e Diversidade Humana; Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Física e do Esporte (GEPHEFE) na FAEFID, além de grupos de pesquisa e estudos vinculados à Faculdade de Educação (FACED) da UFJF, parceira na formação dos Licenciados em Educação Física;
 - b. Os diversos Projetos de Extensão, que visam subsidiar o pensar e o fazer pedagógico no âmbito da Educação formal brasileira.

Somado a isto, a formação do Licenciado em Educação Física da UFJF também comporta uma carga horária de 200 horas de atividade complementares, 120 horas de estágios curriculares supervisionados, 180 horas de Prática Escolar e apresentação de TCC que serão explicitadas posteriormente.

2 Políticas institucionais no âmbito do curso

O desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFJF se consolida mediante aplicação de políticas institucionais aprovadas no âmbito do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFJF, que se relaciona com as políticas e diretrizes institucionais, ações estratégicas propostas e implementadas para o período 2009-2013.

As políticas institucionais para a graduação são operacionalizadas mediante a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo a proporcionar uma formação acadêmica, profissional e humana de qualidade, já que a UFJF tem por princípio a promoção de uma prática calcada em princípios que estimulem, promulguem e viabilizem a construção e aplicação de conhecimentos técnicos-científicos, via desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico e responsável e que interfira positivamente na realidade sócio-econômico-educacional e econômica da sociedade brasileira.

Para tanto a UFJF preconiza uma formação profissional que promulgue a transmissão, assimilação, (re) construção de conhecimentos, conteúdos, habilidades e atitudes culturais,

sociais e corporais que permitam uma ação profissional qualificada. Isso se justifica uma vez que não basta ao licenciado combinar um conjunto de habilidades. Ele também, e necessariamente, deve ser capaz de transformar conteúdos como teorias, conceitos, regras e métodos, em instrumentos conceituais de análise e solução de problemas e dilemas da realidade de forma ética, pedagógica e política (LIBÂNEO, 2001).

Assim, a UFJF defende que uma formação profissional de qualidade não se constitui apenas com a difusão do saber histórico acumulado (Aspecto Conceitual), mas deverá abarcar também dimensões procedimentais e atitudinais, via experiências proporcionadas nas situações de ensino, de pesquisa e de extensão.

- Políticas de Ensino

As políticas empreendidas na UFJF no âmbito da formação dos licenciados consideram os significados das necessidades sociais de hoje e objetivam preparar o profissional com competência para atuar na sociedade do amanhã, onde o conhecimento sedimentado é tratado numa perspectiva crítica de sua transitoriedade e da convergência de ideias, para servir de polo para a formação de novas propostas.

Somado a isso, o curso de Licenciatura em Educação Física da UFJF assume o compromisso de contribuir para a formação e transformação do saber (o exercício da pesquisa por parte de docentes e discentes), em sincronia com as necessidades sociais, de modo a também assumir um compromisso com a extensão.

Nessa linha, há que se destacar como qualidade fundamental do profissional a capacidade de posicionar-se teoricamente em relação à sua prática, identificar diferentes concepções que fundamentam a atuação nas diversas instituições e, em função disso, ser capaz de não só atender com competência ao mercado, mas também modificá-lo ao implementar propostas inovadoras.

Em outras palavras, o licenciado associado com esse perfil não apenas consome e transmite técnicas, mas se coloca criticamente em relação a elas sistematizando novas maneiras de se relacionar com a ação pedagógica própria ao licenciado em Educação Física.

É importante destacar que, considerando um curso de Licenciatura em Educação Física, não se trata aqui de formar um licenciado sob a ótica da prescrição, ou seja, de um “consumidor de conhecimentos”, habilitado para a “aplicação do saber produzido pelos agentes de produção de conhecimento”, mas sim da habilitação de um professor

capaz de compreender e observar, analisar, construir e intervir na realidade educacional brasileira.

- Políticas de Pesquisa

A UFJF/FAEFID tem por meta estimular e fomentar a atividade de pesquisa em toda a formação universitária, tendo como referência a qualidade e a relevância, para bem cumprir o papel de geradora de conhecimentos e de formação de recursos humanos.

Para tanto, oferecem laboratórios especializados, equipamentos e estruturas adequados à pesquisa científica e/ou tecnológica e, ainda viabiliza projetos e programas de cooperação técnico-científico. Concomitantemente implementa ações que objetivam viabilizar um modelo de gestão eficiente de pesquisa visando maximizar recursos materiais, humanos e financeiros de modo a ampliar a pesquisa e aumentar sua aplicabilidade e inserção na sociedade.

Atualmente, se encontram disponíveis os seguintes programas de apoio à pesquisa e que são “utilizados” pelos docentes e discentes do curso de Licenciatura em Educação Física:

- Programa de Apoio à Publicação;
- Programa de Apoio a Grupos de Pesquisa;
- Programa de Apoio à Divulgação Científica Discente;
- Programa de Apoio à Divulgação Científica Docente;
- Programa de Apoio à Organização de Eventos Científicos;
- Bolsa de Apoio às Atividades de Fomento à Pesquisa de Curta Duração;
- Programa de Apoio à Instalação de Doutores;
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica UFJF, CNPQ/UFJF;
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica FAPEMIG/UFJF e
- PROVOQUE – Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica da UFJF.

- Políticas de Extensão

A sociedade e cultura contemporâneas exigem a formação de profissionais responsáveis, cooperativos, criativos e autônomos com visões e atuações

interdisciplinares e flexíveis, de modo a subsidiarem atuações que venham a refletir um profundo e profícuo conhecimento em determinada área do conhecimento científico, associado a uma integração-relação destes saberes a diferentes contextos e necessidades.

Cientes desta realidade, salientamos o importante papel das Atividades de Extensão Universitária nesse significativo processo de (re)construção e aplicação dos saberes científicos e pedagógicos produzidos e socialmente vivenciados, não só por objetivarem a construção e manutenção de um elo entre a Universidade e a Sociedade, mas também por promoverem, segundo Silva (1996, s-p.) a-o:

1. Difusão e socialização do conhecimento detido pela área de ensino;
2. Difusão e socialização dos novos conhecimentos produzidos pela área de pesquisa;
3. Conhecimento da realidade da comunidade em que a universidade está inserida;
4. Possibilidade de diagnosticar necessidades de pesquisas e outras ações;
5. Prestação de serviços e assistência à comunidade;
6. Fornecimento de subsídios para o aprimoramento curricular e criação de novos cursos;
7. Fornecimento de subsídios para o aprimoramento da estrutura e diretrizes da própria universidade na busca da qualidade;
8. Integração ensino-pesquisa-extensão;
9. Integração universidade-comunidade;
10. Possibilidade da comunidade universitária conhecer a problemática nacional e atuar na busca de soluções plausíveis.

Tal afirmação se baseia no fato de ser Universidade uma das responsáveis pela geração e aplicação dos conhecimentos e/ou comportamentos e ações necessários ao processo de desenvolvimento social e humano, cabendo à comunidade parceira não só assimilá-los, mas também complementá-los, retificá-los e também negá-los.

Necessário ressaltar que esta relação é possibilitada a partir da geração de conhecimentos advindos da pesquisa, divulgados pelo ensino e vivenciados e difundidos pela comunidade, de modo a maximizar a socialização e democratização de conhecimentos oriundos de diferentes cursos e áreas do saber e a formação/preparação de profissionais qualificados não só na estruturação de conhecimentos, mas também na aplicação, difusão,

socialização, democratização e sistematização de saberes cientificamente estruturados e socialmente relevantes e necessários.

Concomitantemente a estas possibilidades entendemos as atividades extensionistas universitárias como um processo educacional, cultural, científico, cultural e interdisciplinar promulgador da instrumentalização do processo dialético da teoria/prática e agente eficaz na efetivação do compromisso social da Universidade.

Tais possibilidades são confirmadas a partir da possibilidade destas ações agirem de modo a ampliarem a oferta de oportunidades, melhorarem a qualidade da educação (formal, continuada e à distância), produzirem e preservarem a cultura e as artes nacionais e suas manifestações regionais, inserirem a educação ambiental e o desenvolvimento sustentado como componentes da atividade extensionista, além de criarem condições para a participação da Universidade na elaboração e implantação das políticas públicas voltadas para a maioria da população.

A UFJF entende que a Extensão Universitária possibilita a integração ensino e pesquisa com a sociedade, articulando a universidade com os diversos segmentos sociais, quer sejam públicos ou privados.

3 Objetivos do Curso

Tendo em vista o contexto educacional já explicitado, e preconizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação Física e Desportos e Faculdade de Educação, o curso de Licenciatura em Educação ora em foco apresenta os seguintes objetivos:

- Formar licenciados em Educação Física comprometidos com a educação formal da população brasileira, capazes de pesquisar, planejar, coordenar, supervisionar, organizar, assessorar e atuar pedagogicamente em prol da Educação básica brasileira;
- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas no âmbito da Educação formal brasileira;
- Fomentar ações que estimulem a participação e atuação dos licenciados em Educação Física no âmbito da investigação científica realizada em sala/quadra de aula,

objetivando o desenvolvimento da área de Educação Física e demais correlatas, em nível técnico, científico e cultural.

4 Perfil do Profissional Egresso

O Licenciado em Educação Física formado na UFJF deve estar capacitado para atuar de forma articulada com as premissas educacionais brasileiras próprias à Educação Física na Educação Básica.

Em sua atividade, estará apto a transmitir, organizar, reconhecer e recompor as manifestações e expressões do movimento humano, tais como: exercício físico, ginástica, jogo, esporte, luta, artes marciais e dança.

Deverá ser instruído a desenvolver pesquisas nos campos da formação cultural, da educação e reeducação motora e da performance motora, aqui entendida como comportamento observável, sem conotação de recorde ou de maximização do rendimento esportivo.

Deverá ser capaz de planejar e gerenciar atividades de lazer e de atividades físicas, recreativas e esportivas vinculadas às políticas públicas de educação e saúde, primando pelos princípios éticos e de segurança.

Temas Abordados na Formação

Anatomia Humana; Aprendizagem e Desenvolvimento Motor; Cinesiologia; Dança; Fisiologia Humana; Fisiologia do Exercício; Fundamentos da Educação Física; Fundamentos do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Política e Estrutura da Educação Física; Prevenção de Acidentes; Recreação e Lazer; Esportes; Ritmo e Desenvolvimento; Ética; Saberes da Educação Brasileira; Processo de Ensino e Aprendizagem; Educação Física Inclusiva; Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar; Estado, Sociedade e Educação; Metodologia do Ensino de Educação Física, Questões Filosóficas aplicadas à Educação Física; Práticas Escolares, Saberes da Educação Física Escolar.

Ambientes de atuação

O Licenciado em Educação Física graduado na UFJF atuará na Educação Básica brasileira, sendo a Educação Física entendida como componente curricular.

Infraestrutura Existente na UFJF

Laboratórios de: Anatomia; Biomecânica e Cinesiologia; Cineantropometria; Comportamento Motor; Práticas Pedagógicas; Fisiologia; Fisiologia do Exercício; Informática com Programas Especializados. Campo de Futebol. Ginásios de: Ginástica; Lutas; Poliesportivo. Piscina. Pista de Atletismo. Sala Multiuso. Sala de Musculação. Biblioteca com acervo específico e atualizado.

Desta forma, o Licenciado em Educação Física graduado na UFJF deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissionalmente no âmbito da Educação Básica, de modo a considerar o contexto específico e histórico cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano no contexto educacional.

Deverá estar atualizado com as mudanças do mundo contemporâneo adequando e atualizando sua prática docente/educacional, ser um profissional crítico, ético e comprometido com os movimentos educacionais, políticos e sociais da sociedade.

A partir desses referenciais, a UFJF, a FAEFID e a FACED da UFJF se responsabilizam em possibilitar o perfil do licenciado em Educação Física desejado e viabilizar um currículo pleno necessário e esta formação, que requer uma preparação didático-pedagógica obtida via integração de conhecimentos pertinentes às áreas fundamental, profissional e complementar por meio de incentivos à realização de iniciação científica, trabalhos em equipe, monitorias, projetos de extensão integrados à atual grade curricular associados a uma vivência pedagógica adequada.

5 Estruturas Curricular

O currículo de curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora é sustentado por matrizes teórico-filosóficas vinculadas a uma perspectiva crítica

da Educação Física que objetiva romper dicotomia teórica/prática e adota um modelo didático que objetiva uma adequada e diversificada estruturação do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Básica.

A Matriz Curricular apresentada a seguir é constituída pelas disciplinas que compõem a formação do licenciado em Educação Física, sendo seu sequenciamento interligado logicamente e finalizado na integralização do referido curso.

Necessário ressaltar que as disciplinas referenciadas são entendidas como um conjunto articulado de saberes e atividades que estimulam e possibilitam a transmissão, questionamento, (re) construção e perpetuação de conhecimento e comportamentos. Tal realidade é viabilizada pelas metodologias e procedimentos pedagógicos acadêmicos proporcionados, adotados e utilizados no processo de ensino-aprendizagem da graduação em foco, não só em situações de ensino, mas também em momentos vinculados à pesquisa e à extensão.

Tal realidade é viabilizada pelas metodologias e procedimentos pedagógicos acadêmicos proporcionados, adotados e utilizados no processo de ensino-aprendizagem da graduação em foco, não só em situações de ensino, mas também em momentos vinculados à pesquisa, e à extensão.

De forma correlata, a distribuição dos conteúdos curriculares constituintes dos PPC do curso de Licenciatura em Educação Física deverá possibilitar ao futuro professor a incorporação do patrimônio técnico-científico e humano próprio da área à sua vivência como ser humano e educador.

Desta forma, o Licenciado em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora apresenta uma matriz e estrutura curricular que considera a Resolução CNE/CES 009 de 2001, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996.

7 Metodologia

As metodologias que constituem o curso de Licenciatura em Educação Física da UFJF visam à solidez e à integração dos conhecimentos teórico-práticos voltados para a formação deste educador-cidadão.

Para tanto, o projeto pedagógico em foco se constitui de metodologias participativas, integradoras e inovadoras, tendo como base os trabalhos realizados em grupos, aulas expositivas/dialogadas, leitura e discussão de textos e pesquisas realizadas nos diferentes campos de atuação profissional, estágios curriculares obrigatórios realizados na Educação Básica.

De forma conjunta, a realização de seminários que visam à formação de educadores abertos a novos conhecimentos e perspicazes em sua ação profissional pedagógica também são estimulados.

Tendo uma visão de educação que objetiva despertar no homem sua consciência e sua ação-reflexão em um mundo que o cerceia, as metodologias implementadas favorecerão não apenas o saber, mas também o sentir, o pensar, o agir e o intervir.

8 Estágio Curricular Supervisionado e Prática Escolar

Estágio Curricular Supervisionado é entendido no âmbito da UFJF como uma ação "profissional" supervisionada, desenvolvida em ambientes de trabalho, dentro ou fora da universidade que visa à preparação do estudante para o trabalho, via o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, de modo a promover o desenvolvimento do discente para a vida cidadã e para o trabalho.

Previsto em nosso currículo com uma carga horária de 120 horas em associação com 180 horas de Prática Escolar, são desenvolvidos sob supervisão de docentes lotados na Faculdade de Educação (FACED) da UFJF, cabendo à UFJF a celebração dos convênios com a parte concedente (escolas municipais, estaduais e federais vinculadas de forma efetiva com a Educação Básica brasileira).

O estágio supervisionado é aqui considerado como atividade acadêmica específica e nele é obrigatória a matrícula independente da modalidade. Deverá ser desenvolvido dentro

do período letivo regular, devendo a documentação requerida ser apresentada e a matrícula ser efetivada antes do início do mesmo.

As ações características do estágio deverão ser necessariamente: observação, participação e intervenção (nesta ordem), ações estas que devem estar esclarecidas no plano de atividades de estágio, a ser construído pelo professor orientador de estágio (professor da instituição receptora), juntamente com o estagiário e com conhecimento do professor supervisor (FACED-UFJF).

9 Atividades Complementares

São todas aquelas atividades que enriquecem o currículo e que não fazem parte da grade curricular obrigatória. Estas podem ser as seguintes: iniciação científica, atividades realizadas em projetos de extensão, monitorias, disciplinas cursadas que não fazem parte da grade curricular obrigatória ou optativa constituída pelo curso, grupos de estudo, participação em eventos, participação em seminários, participação em programas e grupos de educação tutorial, participação ou organização de atividades culturais, representação estudantil, certificação de línguas estrangeiras.

Necessário acrescentar que as atividades acadêmicas anteriormente descritas não devem ser confundidas com as atividades acadêmicas similares de caráter obrigatório; só são válidas as certificações de língua estrangeira reconhecidas internacionalmente.

A carga horária máxima de flexibilização, em nosso currículo, é de 200 horas, sendo que o máximo de contagem horária permitida é de 40 horas por atividade, sendo que a representação estudantil computa carga horária mediante apresentação à Coordenação de Curso de documento comprobatório da participação em entidade estudantil.

A solicitação do cômputo de carga horária, para efeito de flexibilização curricular, deve ser requerida na Coordenação do Curso, acompanhado dos documentos comprobatórios.

Após a avaliação, a Coordenação de Curso encaminha a documentação ao órgão de assuntos e registros acadêmicos para devida anotação da carga horária no histórico escolar.

10 O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

O Trabalho de Conclusão de Curso é obrigatório para complementação do curso de Licenciatura em Educação Física da UFJF.

O TCC se constitui como uma monografia ou artigo de caráter científico, de modo a evidenciar aprofundamento em assunto vinculado à área pertinente à Licenciatura.

Alunos matriculados no 8º período deverão se inscrever para a apresentação deste TCC, sendo que as disciplinas de Pesquisa I e Pesquisa II em Educação Física, Projeto de Pesquisa, Orientação de TCC, Seminários de TCC e Apresentação de TCC formam um conjunto que objetiva melhor preparar o futuro licenciado em Educação Física para sua vida profissional/científica/pedagógica.

A Conclusão e Apresentação deste trabalho obedecerá a: normalização técnica própria, seleção do tema de caráter científico dentro da área específica; evidenciado o aprofundamento em determinado assunto, podendo abranger os aspectos teóricos e/ou práticos.

O TCC deve ser elaborado de acordo com as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sobre a orientação de forma e conteúdo pelo professor orientador. Este deverá estar vinculado à UFJF em qualquer graduação, sendo que farão parte da banca avaliadora dois outros professores da UFJF ou não, mas que pertencerão à área de interesse da pesquisa, sendo estes portadores, no mínimo, do título de especialista na área afim.

Será considerado aprovado o discente que, após apresentação do TCC e análise da banca, obtiver média igual ou maior que 60,0 (sessenta pontos), sendo que casos omissos a esse documento deverão ser tratados em nível da Coordenação de Curso e professores vinculados à disciplina apresentação de TCC.

11 Apoio ao Discente

A UFJF tem por meta viabilizar o acesso e a permanência do aluno em suas diferentes graduações. Para tanto, oferece bolsas vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Concede também cinco modalidades de apoio estudantil:

a. modalidade de alimentação: o aluno terá direito á refeições gratuitas nos restaurantes universitários da UFJF;

- b. modalidade de auxílio creche: o discente receberá auxílio financeiro para custeio parcial para as despesas de seus dependentes legais com idade inferior a 6 anos;
- c. modalidade manutenção: o acadêmico terá direito ao acesso à refeições gratuitas no RU, transporte ida e volta centro-campus durante todo o período letivo e recebimento mensal de uma concessão financeira, desde que disponha de doze horas semanais para a realização de atividades sociopedagógicas em projetos da UFJF;
- d. modalidade moradia: recebimento mensal em pecúnia destinada ao acadêmico oriundo de outra localidade que não Juiz de Fora ou Governador Valadares;
- e. modalidade transporte: o discente receberá vale-transporte mensal para deslocamento de sua residência ao campus durante o período letivo.

Também é disponibilizado pela Coordenação de Assuntos Estudantis serviços de apoio pedagógico e atendimento psicossocial.

Bolsas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão oferecidas pela UFJF:

Bolsas Estudantis

A Universidade Federal de Juiz de Fora oferece milhares de bolsas de estudos para alunos que participam de atividades de ensino, pesquisa ou profissionalização. O bolsista desenvolve atividades dentro de uma carga horária determinada, sob a coordenação de um orientador.

Existem diversos tipos de bolsas, entre eles quatro grandes grupos se destacam:

Bolsa de Monitoria

As bolsas de monitoria são usufruídas por alunos dos cursos de graduação, regularmente inscritos em disciplinas, selecionados por prova específica que avalia a capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina.

Bolsa de Treinamento Profissional (TP)

As bolsas de Treinamento Profissional são exercidas por alunos dos cursos de graduação, regularmente inscritos em disciplinas, selecionados por prova específica para o

exercício profissional num campo de trabalho em que as atividades a serem executadas estejam relacionadas, preferencialmente, a sua área de estudos.

Programa de Educação Tutorial (PET)

As bolsas de Treinamento Profissional são exercidas por alunos dos cursos de graduação, regularmente inscritos em disciplinas, selecionados por prova específica para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão em uma determinada área de estudos.

Grupo de Educação Tutorial (GET)

As bolsas de Treinamento Profissional são exercidas por alunos dos cursos de graduação, regularmente inscritos em disciplinas, selecionados por prova específica para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão em uma determinada área de estudos.

12 Ações Decorrentes dos processos de Avaliação do curso

Mediante a iminência do processo avaliativo, fez-se necessário uma reorganização das reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE), de modo a acelerar as discussões no tocante às alterações e implementações vinculadas ao processo de análise e reestruturação pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Física da UFJF.

Foram realizadas reuniões com os alunos, de modo a esclarecer a todos os discentes acerca do referido curso do processo a que seremos submetidos em data ainda a ser definida.

13 Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem

Através do Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância (NGIME), há o desenvolvimento de várias iniciativas ligadas ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Esse desenvolvimento acaba por atingir diretamente a Licenciatura em Educação Física presencial, na medida em que há o compartilhamento de informação no seio da FAEFID.

O Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância (NGIME), registrado no CNPQ desde 2007, é um grupo multidisciplinar da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, que agrega pesquisadores de instituições do Brasil e do Exterior para desenvolvimento em conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Uma das vertentes de pesquisa do NGIME é o uso das TICs para auxílio do público deficiente. Como licenciados em Educação Física, os alunos são ensinados a lidar com diversas situações diferentes em sua vida profissional, inclusive a adaptação de suas atividades às pessoas com deficiência.

As Tecnologias de Informação e Comunicação foram criadas originalmente para facilitar a vida da população em geral, inclusive da população acadêmica. Mais do que isso, como verdadeiras parceiras, ajudam a melhorar as condições de vida dos alunos com deficiências.

Por outro lado, a infraestrutura da FAEFID propicia o uso das TICs em favor direto dos alunos. Todas as salas possuem Data Show e todos os equipamentos necessários para fazê-los funcionar bem. Há Notebooks da própria faculdade disponíveis para tornar as aulas mais interativas. O uso de Internet tanto cabeada quanto Wireless existe em todo o prédio central. A Internet Wireless cobre quase todas as salas da faculdade. Não há ainda uma cobertura 100% pela grande extensão da área, não chegando no campo e áreas adjacentes.

A possibilidade de uso de aparelhos de som nas aulas que precisarem ou quiserem fazer uso deste recurso é total. Há caixas de som, aparelhos de som portáteis e todos os cabos necessários para fazê-los funcionar.

Para dinamizar as aulas, há ainda câmera de vídeo, que possibilita a filmagem e posterior disponibilização da mesma aos alunos.

O que se vê hoje é uma forte dependência da sociedade pelo uso das TIC. Muito mais que um movimento isolado, ela conseguiu mudar todas as relações anteriormente existentes, construindo o que se chama de sociedade da informação. Essas mudanças se imiscuíram por todos os campos e atingiram a sociedade na produção de bens, em sua organização, no seu comércio, na educação, conforme indica Moran (2000, p. 137).

Em suma, o uso das TIC está em constante crescimento na FAEFID e os professores e alunos cada vez mais aderem a elas, dinamizando a prática do ensino e tornando as aulas mais atraentes e o aprendizado mais leve e interativo.

14 Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com o processo educacional propiciado na UFJF e na Licenciatura em Educação Física, fica evidente que o principal propósito da avaliação do processo de ensino-aprendizagem do referido curso consiste em acompanhar a aquisição e a construção do processo de conhecimento do discente, sendo esse processo entendido como contínuo, gradativo, sistemático e integral, adequado à natureza e aos objetivos da disciplina ou conjunto de atividades acadêmico-curriculares.

Sendo assim, o professor deverá acompanhar a construção desse conhecimento pelo acadêmico, priorizando as modificações observadas neste processo e não exclusivamente o produto final apresentado.

Para efeitos de aprovação, os discentes são avaliados quanto à assiduidade e ao aproveitamento, sendo aprovado aquele que obtiver uma frequência igual ou superior a 75% e uma nota igual ou superior a 60% da nota máxima. A nota final atribuída a cada disciplina ou conjunto de atividades acadêmico-curriculares variam de 0 a 100 pontos, podendo ser por soma dos pontos cumulativos ou média ponderada ou média aritmética resultante de no mínimo três avaliações parciais, que deverão ser aplicadas durante o período letivo, sendo que cada uma delas não poderão ultrapassar 40% da nota máxima.

O discente tem um prazo máximo de 6 meses para substituição do lançamento SC (Sem Conceito), sendo que, após esse período o mesmo será substituído por REP (Reprovado). O discente tem direito à segunda chamada de qualquer avaliação, desde que apresente requerimento ao docente responsável da disciplina em prazo máximo de três dias úteis a contar da sua aplicação, contendo justificativa que demonstre a impossibilidade do comparecimento.

É direito do discente ter vistas e requerer revisão de qualquer avaliação, mediante as seguintes condições: solicitação de vistas de avaliação ao docente responsável da disciplina,

mediante requerimento protocolado na secretaria da unidade ou apresentação de requerimentos de revisão na secretaria da unidade.

Com relação ao abono de faltas, será considerado o decreto-lei 715/69, lei 9615/98 e lei 10861/04.

A discente poderá recorrer requerer um período de 5 (cinco) dias de afastamento contados da data do parto, para acompanhar os primeiros dias de nascimento de seu filho.

15 Número de Vagas.

40 vagas semestrais. Ocorre entrada única semestral para os cursos de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física, sendo existente um grupo de disciplinas comuns até o quinto período, onde então o discente opta pela finalização de um dos cursos constituído de disciplinas específicas à formação escolhida.

A forma de solicitação de reingresso após a finalização é regida pelas normas para Reingresso da UFJF (Regimento Geral da UFJF).

16 Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFJF é responsável pela formulação, implementação, desenvolvimento, consolidação e atualização do projeto pedagógico do curso em todas as suas dimensões, incluindo proposição e supervisão de atividades acadêmicas correlatas.

A composição do NDE engloba a coordenadora de curso (presidente do mesmo), o vice-diretor da FAEFID, três professores representantes dos departamentos relacionados à graduação: Departamento de Desporto, de Fundamentos e de Artes Corporais e mais um representante da FACED.

O NDE tem por atribuições:

* contribuir para a consolidação do perfil profissional pretendido do egresso do curso;

- * zelar pela integração curricular, interdisciplinar, entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- * incentivar o desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão oriundas das necessidades da graduação;
- * observar os referenciais curriculares nacionais referentes ao curso de Licenciatura em Educação Física;
- * avaliar continuamente o projeto pedagógico do curso, encaminhando suas conclusões aos órgãos competentes;
- * analisar e avaliar os planos de ensino dos componentes curriculares.

17 Atuação do (a) coordenador (a)

Nos moldes do Regimento Geral da UFJF:

Art. 27- A coordenação didática de cada curso será exercida por um Coordenador, integrante da carreira do magistério, eleito pelos docentes em exercício e pela representação discente para um mandato de 03 (três) anos, permitida a recondução, sendo substituído em suas faltas ou impedimentos pelo Vice-Coordenador, eleito pela mesma forma.

§1º- Os Conselhos de Unidade poderão criar colegiados de curso de Graduação e de Pós-Graduação, definindo no todo ou em parte as suas atribuições.

§2º- Para efeito de representação nos órgãos colegiados da instituição, serão considerados programas de Pós-Graduação aqueles que incluam no mínimo um curso de Pós-Graduação stricto sensu.

Art. 28- Compete aos Coordenadores dos Cursos de Graduação:

I- quanto ao curso:

- a) propor ao Conselho Setorial de Graduação a sua duração mínima e máxima e a forma de sua integralização em número total de créditos, ouvido o Conselho da Unidade;
- b) orientar, fiscalizar e coordenar o seu funcionamento;

- c) coordenar o processo regular de sua avaliação;
- d) propor ao Conselho Setorial de Graduação, ouvido o Conselho de Unidade, a sua organização;
- e) representar o Curso nas diversas instâncias universitárias.

II- quanto ao currículo:

- a) propor ao Conselho Setorial de Graduação, ouvido o Conselho de Unidade, as disciplinas que o integrarão e suas modificações;
- b) propor ao Conselho Setorial de Graduação, ouvidos os Departamentos interessados, os pré-requisitos das disciplinas;
- c) propor ao Conselho Setorial de Graduação, ouvidos os Departamentos interessados, a fixação dos créditos das disciplinas que o integrarão.

III- quanto aos programas e planos de curso:

- a) aprovar, compatibilizar e zelar pela sua observância;
- b) propor alterações aos Departamentos envolvidos.

18 Experiências Profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a).

Desde 1997, a coordenadora é docente efetiva de instituição de ensino superior.

Por 4 anos, ocupou a Chefia de Departamento de Educação Física e Motricidade Humana do curso de Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Por 4 anos, foi vice-coordenadora do curso de Educação Física da UFSCAR. Por 4 anos, foi coordenadora do curso de Educação Física da UFSCAR.

Por 1 ano foi vice-coordenadora do curso de Educação Física da UFJF. E desde fevereiro de 2013 é coordenadora do curso de Educação Física da UFJF.

19 Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso.

Contratada em regime de tempo integral, com 40 horas de atividades semanais com carga horária prevista para aulas, coordenação, administração e condução do curso.

20 Carga Horária de coordenação de curso.

Consta como 20 horas semanais.

21 Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI

Os docentes do curso de Licenciatura em Educação Física vinculados à FAEFID, ao Instituto de Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Instituto de Ciências Exatas e à FACED possuem gabinetes próprios para sua atuação docente.

22 Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviço acadêmico.

O presente curso dispõe de sala individual para atendimento aos alunos e gabinete para a coordenadora.

23 Salas de Aula

O curso de Licenciatura em Educação Física conta com 7 salas de aula para atividades teórico-práticas, assim como 6 quadras de aula, 2 ginásios, pista de atletismo, campo de futebol para suas atividades prioritariamente vinculadas à vivência corporal associadas ao curso.

24 Acesso dos alunos a equipamentos de informática

A FAEFID conta com um centro de informática que apresenta 11 computadores com acesso à internet.

Há também o Infocentro da Biblioteca Central da Universidade Federal de Juiz de Fora, que disponibiliza 20 computadores com acesso à internet banda larga para a comunidade vizinha. As máquinas têm a mesma qualidade das outras que são utilizadas pelos universitários e se localizam na mesma sala onde estes realizam suas pesquisas.

Além de oferecer internet gratuita para a comunidade, o local também abriga um projeto de inclusão digital para a terceira idade, desenvolvido pelo curso de psicologia, uma vez por semana. Qualquer pessoa pode acessar as máquinas, basta registrar-se logo na entrada.

25 Infraestrutura do Infocentro da Biblioteca Central:

Os 20 computadores têm acesso à internet banda larga e possuem o software gratuito Linux. As máquinas são atualizadas, mas, da mesma forma como o equipamento disponibilizado para os universitários, não possuem entrada para disquete ou CD, somente porta para USB. Apenas no PC do bolsista existe gravador de CD.

26 Laboratórios didáticos especializados

Os seguintes laboratórios constituem o espaço físico utilizado nos processos de ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura em Educação Física nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão:

- * Laboratório de Anatomia;
- * Laboratório de Fisiologia do Exercício;
- * Laboratório de Estudos sobre o corpo;
- * Laboratório de Cinesiologia e Movimento Humano;
- * Laboratórios/quadras de aula, piscina e campos de aula.
- * Laboratórios de Ensino-Aprendizagem mantidos pela FACED.

O Laboratório de Anatomia apresenta as qualificações-padrão para sua utilização nos cursos de saúde. O laboratório de Fisiologia também apresenta qualidade padrão.

Todos os laboratórios localizados na FAEFID também têm especificação padrão de utilização, sendo que contamos com um dos melhores parques esportivos vinculados a uma faculdade de Educação Física em nível federal.

27 Laboratórios de ensino

Os seguintes laboratórios constituem o espaço físico utilizado nos processos de ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura em Educação Física nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão:

- * Laboratório de Anatomia;
- * Laboratório de Fisiologia do Exercício;
- * Laboratório de Estudos sobre o corpo;
- * Laboratório de Cinesiologia e Movimento Humano;
- * Laboratórios/quadras de aula, piscina e campos de aula.
- *Laboratórios vinculados à vivência docente mantidos pela FACED.

ANEXO III - Horário Licenciatura em Educação Física - Semestre 3/2019



1º PERÍODO – 3/2019 (LICENCIATURA)

| HORAS | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | 5ª FEIRA | 6ª FEIRA |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 08 – 09 | INICIAÇÃO AO ATLETISMO I DEP001 PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA | PRÁT.INICIAÇÃO AO ATLETISMO I DEP048 PROF: JOSE AUGUSTO CAMPO/PISTA | BIOLOGIA CELULAR BIO101 TURMA A PROF: BRUNO MIETTO LOCAL: ICB | HIST. DA ED. FÍSICA E DO ESPORTE DEP051 PROF.: CARLOS FERNANDO SALA 2 | INTROD. EST. CORPOREIDADE GAC019 TURMA B PROF: ALICE SALA 3 |
| 09 – 10 | INICIAÇÃO AO ATLETISMO I DEP001 PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA | INICIAÇÃO AO ATLETISMO I DEP001 A PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA | BIOLOGIA CELULAR BIO101 TURMA A PROF: BRUNO MIETTO LOCAL: ICB | HIST. DA ED. FÍSICA E DO ESPORTE DEP051 PROF.: CARLOS FERNANDO SALA 2 | INTROD. EST. CORPOREIDADE GAC019 TURMA B PROF: ALICE SALA 3 |
| 10 – 11 | EXPRESSÃO RÍTMICA E CORPORAL GAC018 TURMA Z PROF: ADRIANA GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI | INTROD. EST. CORPOREIDADE GAC019 TURMA B PROF: ALICE SALA 3 | BIOLOGIA CELULAR BIO101 TURMA A PROF: BRUNO MIETTO LOCAL: ICB | HIST. DA ED. FÍSICA E DO ESPORTE DEP051 PROF.: CARLOS FERNANDO SALA 2 | INTROD. À EDUCAÇÃO FÍSICA FEF001 PROFA. LÍDIA SALA 4 |
| 11 – 12 | EXPRESSÃO RÍTMICA E CORPORAL GAC018 TURMA Z PROF:ADRIANA GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI | INTROD. EST. CORPOREIDADE GAC019 TURMA B PROF: ALICE SALA 3 | | HIST. DA ED. FÍSICA E DO ESPORTE DEP051 PROF.: CARLOS FERNANDO SALA 2 | INTROD. À EDUCAÇÃO FÍSICA FEF001 PROFA. LÍDIA SALA 4 |
| 12 – 13 | PRÁTICA EXP. RÍTMICA E CORPORAL GAC020 TURMA Z PROF: ADRIANA GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI | | | | |
| 13 – 14 | | | ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA015 – TEORIA – TURMA A PROF: SIMONE LOCAL: ICB (ANFITEATRO A) | ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA515 – PRÁTICA – TURMA A PROF: SIMONE LOCAL: ICB ((SALA DE ANATOMIA 2) | |
| 14 – 15 | | | ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA015 – TEORIA – TURMA A PROF: SIMONE LOCAL: ICB (ANFITEATRO A) | ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA515 – PRÁTICA – TURMA A PROF: SIMONE LOCAL: ICB (SALA DE ANATOMIA 2) | |

| | | | | | |
|---------|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| 15 – 16 | | | ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA515 – PRÁTICA – TURMA A PROF: SIMONE LOCAL: ICB (SALA DE ANATOMIA 2) | | |
| 16 – 17 | | | ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA515 – PRÁTICA – TURMA A PROF: SIMONE LOCAL: ICB (SALA DE ANATOMIA 2) | | |
| 17 – 18 | | | | | |



2º PERÍODO – 3/2019 (LICENCIATURA)



| HORAS | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | 5ª FEIRA | 6ª FEIRA |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 08 – 09 | | CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO FEF003 PROF: SANTIAGO SALA 3 | PRÁTICA DO ATLETISMO II DEP052 PROF: JOSE AUGUSTO CAMPO/PISTA | PRÁTICA INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP050 PROF: EDSON SALA DA PISCINA SUPERIOR/PISCINA | CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO FEF003 PROF: SANTIAGO SALA 4 |
| 09 – 10 | | CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO FEF003 PROF: SANTIAGO SALA 3 | INICIAÇÃO AO ATLETISMO II DEP002 PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA | PRÁTICA INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP050 PROF: EDSON SALA DA PISCINA SUPERIOR/PISCINA | CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO FEF003 PROF: SANTIAGO SALA 4 |
| 10 – 11 | INICIAÇÃO AO ATLETISMO II DEP002 PROF: JOSÉ AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA | INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP006 PROF: EDSON SALA DA PISCINA SUPERIOR/PISCINA | INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP006 PROF: EDSON SALA DA PISCINA SUPERIOR/PISCINA | FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA GAC002 D PROF: CARLOS COELHO SALA 1 | |
| 11 – 12 | INICIAÇÃO AO ATLETISMO II DEP002 PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA | INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP006 PROF: EDSON SALA DA PISCINA SUPERIOR/PISCINA | INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP006 PROF: EDSON SALA DA PISCINA SUPERIOR/PISCINA | FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA GAC002 D PROF: CARLOS COELHO SALA 1 | BIOQUÍMICA VIII BQU008 – TURMA A PROF: EVELINE LOCAL: ICB (Anfiteatro D) |
| 12 – 13 | | | | | |

| | | | | | |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 13 – 14 | ÉTICA ORG. PROF. E DESPORTIVA I DEP 082 PROF CARLOS ALBERTO SALA PISCINA SUPERIOR | | ÉTICA ORG. PROF. E DESPORTIVA I DEP 082 PROF CARLOS ALBERTO SALA PISCINA SUPERIOR | BIOQUÍMICA VIII BQU008 – TURMA A PROF: EVELINE LOCAL: ICB (Anfiteatro D) | |
| 14 – 15 | | | FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA GAC002 TURMA D PROF: CARLOS COELHO LOCAL: SALA 2 | BIOQUÍMICA VIII BQU008 – TURMA A PROF: EVELINE LOCAL: ICB (Anfiteatro D) | |
| 15 – 16 | FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF.: MOACIR MOROCOLO LOCAL: ICB | FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF: MOACIR MOROCOLO LOCAL: ICB | FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA GAC002 TURMA D PROF: CARLOS COELHO SALA 2 | | |
| 16 – 17 | FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF.: MOACIR MOROCOLO LOCAL: ICB | FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF: MOACIR MOROCOLO LOCAL: ICB | | | |
| 17 – 18 | FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF: MOACIR MOROCOLO LOCAL: ICB | | | | |



3º PERÍODO – 3/2019 (LICENCIATURA)



| HORAS | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | 5ª FEIRA | 6ª FEIRA |
|---------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------|
| 08 – 09 | INICIAÇÃO AO VOLEIBOL DEP054 PROF: MAURÍCIO BARA GINÁSIO | 1. PRÁTICA INICIAÇÃO AO VOLEIBOL DEP055 PROF: MAURÍCIO BARA GINÁSIO | INICIAÇÃO A DANÇA GAC003 TURMA B PROF: ALICE Espaço de Danças e Ginástica / Sala 1 | INICIAÇÃO A DANÇA GAC003 TURMA B PROF: ALICE SALA 1 | |
| 09 – 10 | INICIAÇÃO AO VOLEIBOL DEP054 PROF: MAURÍCIO BARA GINÁSIO | PRÁTICA INICIAÇÃO AO VOLEIBOL DEP055 PROF: MAURÍCIO BARA GINÁSIO | INICIAÇÃO A DANÇA GAC003 TURMA B PROF: ALICE Espaço de Danças e Ginástica / Sala 1 | INICIAÇÃO A DANÇA GAC003 TURMA B PROF: ALICE SALA 1 | |
| 10 – 11 | | INICIAÇÃO AO HANDEBOL DEP056 PROF: RENATO MIRANDA GINÁSIO | PRÁTICA DA INICIAÇÃO AO HANDEBOL DEP057 PROF: RENATO MIRANDA GINÁSIO | CINESIOLOGIA FEF004 PROF. ANDRÉ CALIL SALA 5/ MULTIMEIOS | |
| 11 – 12 | | INICIAÇÃO AO HANDEBOL DEP056 PROF: RENATO MIRANDA GINÁSIO | PRÁTICA DA INICIAÇÃO AO HANDEBOL DEP057 PROF: RENATO MIRANDA GINÁSIO | CINESIOLOGIA FEF004 PROF. ANDRÉ CALIL SALA 5/ MULTIMEIOS | |

| | | | | | |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--|
| 12 – 13 | | | | CINESIOLOGIA FEF004 PROF. ANDRÉ CALIL SALA 5/ MULTIMEIOS | |
| 13 – 14 | | SALVAMENTO AQUÁTICO DEP053 PROF: CARLOS ALBERTO SALA PISCINA SUPERIOR / PISCINA | | | |
| 14 – 15 | CONC. MET. APL. A GINÁSTICA GAC054 V PROF: NEIL FRANCO SALA 4 / Sala 1 PRB / Gin. Ginástica | | PESQUISA EM EF I FEF 054 PROF DANIEL MARTINEZ SALA 4 | FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF. DANIEL MARTINEZ SALA 2 | |
| 15 – 16 | CONC. MET. APL. A GINÁSTICA GAC054 V PROF: NEIL FRANCO SALA 4 / Sala 1 PRB / Gin. Ginástica | | PESQUISA EM EF I FEF 054 PROF DANIEL MARTINEZ SALA 4 | FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF DANIEL MARTINEZ SALA 2 | |
| 16 – 17 | CONC. MET. APL. A GINÁSTICA GAC054 V PROF: NEIL FRANCO SALA 4 / Sala 1 PRB / Gin. Ginástica | FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF. DANIEL MARTINEZ SALA 2 | SALVAMENTO AQUÁTICO DEP053 PROF: CARLOS ALBERTO SALA PISCINA SUPERIOR / PISCINA | FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF. DANIEL MARTINEZ SALA 2 | |
| 17 – 18 | SALVAMENTO AQUÁTICO DEP053 PROF: CARLOS ALBERTO SALA PISCINA SUPERIOR/PISCINA | FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF. DANIEL MARTINEZ SALA 2 | SALVAMENTO AQUÁTICO DEP053 PROF: CARLOS ALBERTO SALA PISCINA SUPERIOR / PISCINA | | |
| 18 – 19 | | | | | |
| 19-20 | | | | | |
| 20-21 | | | | | |

HORÁRIO LIVRE: PRÁTICA DA INICIAÇÃO À DANÇA (GAC 021): PROFA. ALICE MAYER TURMA B



4º PERÍODO – 3/2019 (LICENCIATURA)



| HORAS | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | 5ª FEIRA | 6ª FEIRA |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 08 – 09 | ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA EST001 – TURMA A PROFA. ÂNGELA COELHO LOCAL: ICE | INIC. A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC005 TURMA N PROF: LIRA GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI | INIC. A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC005 TURMA N PROF: LIRA GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI | ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA EST001 – TURMA A PROFA ÂNGELA COELHO LOCAL: ICE | PRAT. INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL DEP 069 PROF PAULO PINTO GINÁSIO |

| | | | | | |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 09 – 10 | ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA EST001 – TURMA A PROF.: ÂNGELA COELHO LOCAL: ICE | INIC. A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC005 TURMA N PROF: LIRA GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI | INIC. A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC005 TURMA N PROF: LIRA GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI | ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA EST001 – TURMA A PROFA ÂNGELA COELHO LOCAL: ICE | PRAT. INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL DEP 069 PROF PAULO PINTO GINÁSIO |
| 10 – 11 | INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL DEP065 PROF: PAULO PINTO SALA 2 / GINÁSIO | ED. FÍSICA ADAPTADA FEF070 PROF. : ELIANA SALA 5/MULTIMEIOS | INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 029 TURMA Z PROF ADRIANA SOUSA GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI | | INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 029 TURMA Z PROF: ADRIANA SOUSA GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI |
| 11 – 12 | INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL DEP065 PROF: PAULO PINTO SALA 2 / GINÁSIO | ED. FÍSICA ADAPTADA FEF070 PROF: ELIANA SALA 5/MULTIMEIOS | INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 029 TURMA Z PROF ADRIANA SOUSA GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI | | INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 029 PROF.: ADRIANA TURMA Z GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI |
| 12 – 13 | | Prática INIC. A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC 035 TURMA N PROF: LIRA GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI | | | PRAT. INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 031 TURMA Z PROF: ADRIANA SOUSA GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI |
| 13 – 14 | | PRÁTICA ED. FÍS. ADAPTADA FEF071 PROF: ELIANA GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI | | PRÁTICA ED. FÍS. ADAPTADA FEF071 PROF: ELIANA GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI | |
| 14 – 15 | | BIOMECÂNICA FEF056 PROF: MARIA LÚCIA SALA 3 | E.F NA SAÚDE GAC 032 TURMA Z PROF: ADRIANA SOUSA SALA 1 Prédio PAULO BASSOLI | BIOMECÂNICA FEF056 PROF: MARIA LÚCIA SALA 03 | |
| 15 – 16 | | BIOMECÂNICA FEF056 PROF: MARIA LÚCIA SALA 3 | E.F NA SAÚDE GAC 032 TURMA Z PROF: ADRIANA SOUSA SALA 1 Prédio PAULO BASSOLI | BIOMECÂNICA FEF056 PROF: MARIA LÚCIA SALA 3 | |
| 16 – 17 | | | | PESQUISA EM EF II FEF 055 PROF MATEUS LATERZA SALA 4 | |
| 17 – 18 | | | | PESQUISA EM EF II FEF 055 PROF MATEUS LATERZA SALA 4 | |
| 18 - 19 | | | | | |


5º PERÍODO – 3/2019 (LICENCIATURA)

| HORAS | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | 5ª FEIRA | 6ª FEIRA | SÁBADO |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 08 – 09 | GINÁSTICA GERAL GAC033 V PROF: NEIL FRANCO GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI | PROJETO DE PESQUISA (EF) FEF063 PROF: LUDMILA SALA 4 | | RECREAÇÃO E JOGOS FEF079 PROF: MARIANA SALA 4 / GINÁSIO | INICIAÇÃO AO FUTEBOL DEP064 PROF: MARCELO CAMPO/PISTA | PRÁTICA DA GINÁSTICA GERAL GAC034 V PROF: NEIL SALA 1 |
| 09 – 10 | GINÁSTICA GERAL GAC033 V PROF: NEIL FRANCO GINÁSIO GINÁSTICA –Prédio PAULO BASSOLI | PROJETO DE PESQUISA (EF) FEF063 PROF: LUDMILA SALA 4 | | RECREAÇÃO E JOGOS FEF079 PROF: MARIANA SALA 4 / GINÁSIO | INICIAÇÃO AO FUTEBOL DEP064 PROF: MARCELO CAMPO/PISTA | |
| 10 – 11 | MEDIDAS E AVALIAÇÃO FEF076 PROF: JORGE PERROUT SALA PISC INFERIOR | GINÁSTICA GERAL GAC033 V PROF: NEIL FRANCO SALA 1 Prédio PAULO BASSOLI | PRÁTICA INICIAÇÃO AO FUTEBOL DEP070 PROF: MARCELO CAMPO/PISTA | PRÁTICA EM RECREAÇÃO E JOGOS FEF080 PROF: LÍDIA GINÁSIO | | |
| 11 – 12 | MEDIDAS E AVALIAÇÃO FEF076 PROF: JORGE PERROUT SALA PISC INFERIOR | GINÁSTICA GERAL GAC033 V PROF: NEIL FRANCO SALA 1 Prédio PAULO BASSOLI | PRÁTICA INICIAÇÃO AO FUTEBOL DEP070 PROF: MARCELO CAMPO/PISTA | PRÁTICA EM RECREAÇÃO E JOGOS FEF080 PROF: LÍDIA GINÁSIO | | |
| 12 – 13 | MEDIDAS E AVALIAÇÃO FEF076 PROF: JORGE PERROUT SALA PISC INFERIOR | | | | | |
| 13 – 14 | | | | | | |
| 14 – 15 | | | | ESTUDOS DO LAZER FEF078 PROFA. MARIANA SALA 4 | | |
| 15 – 16 | APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA SALA 5 / MULTIMEIOS | | TÓPICOS ESP. EF/NUTRIÇÃO ESPORTIVA FEF 022 PROF.: SELVA SALA 3 | ESTUDOS DO LAZER FEF078 PROFA. MARIANA SALA 4 | | |
| 16 – 17 | APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA SALA 5 / MULTIMEIOS | | TÓPICOS ESP. EF/NUTRIÇÃO ESPORTIVA FEF 022 PROF.: SELVA SALA 3 | APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA SALA 3 | | |

| | | | | | | |
|---------|----------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--|--|
| 17 – 18 | APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA SALA 5 / MULTIMEIOS | | TÓPICOS ESP. EF/NUTRIÇÃO ESPORTIVA FEF 022 PROF.: SELVA SALA 3 | APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA SALA 3 | | |
| 18 – 19 | | | | | | |
| 19 – 20 | | | | | | |

6º PERÍODO – 3/2019 (LICENCIATURA)

| HORAS | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | 5ª FEIRA | 6ª FEIRA |
|---------|----------|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 08 – 09 | | | EF ESCOLA E INFÂNCIA FEF 102 PROF: SANTIAGO SALA 3 | | |
| 09 – 10 | | | EF ESCOLA E INFÂNCIA FEF 102 PROF: SANTIAGO SALA 3 | INIC. AS ARTES MARCIAIS E LUTAS DEP043 PROF: JEFERSON VIANNA SALA DE LUTAS – Prédio. PAULO BASSOLI | |
| 10 – 11 | | METODOLOGIA DO ENSINO DA EF MTE 192 TURMA A PROF ÁLVARO FACED | | INIC. AS ARTES MARCIAIS E LUTAS DEP043 TURMA A PROF: JEFERSON VIANNA SALA DE LUTAS – Prédio. PAULO BASSOLI METODOLOGIA DO ENSINO DA EF MTE 192 PROF ÁLVARO FACED | |
| 11 – 12 | | METODOLOGIA DO ENSINO DA EF MTE 192 TURMA A PROF ÁLVARO FACED | | INIC. AS ARTES MARCIAIS DEP043 PROF: JEFERSON VIANNA SALA DE LUTAS – Prédio. PAULO BASSOLI METODOLOGIA DO ENSINO DA EF MTE 192 PROF ÁLVARO FACED | |
| 13 – 14 | | | | | |
| 14 – 15 | | ESTÁGIO SUPERVISIONADO I MTE 188 TURMA A PROF MÔNICA JARDIM FACED | | PRÁTICA ESCOLAR I PEO 058 TURMA A PROF ROSILENE FACED | |
| 15 – 16 | | ESTÁGIO SUPERVISIONADO I MTE 188 TURMA A PROF MÔNICA JARDIM FACED | | PRÁTICA ESCOLAR I PEO 058 TURMA A PROF ROSILENE FACED | |
| 16 – 17 | | ESTÁGIO SUPERVISIONADO I MTE 188 TURMA A PROF MÔNICA JARDIM FACED | | PRÁTICA ESCOLAR I PEO 058 TURMA A PROF ROSILENE FACED | |

| | | | | | |
|---------|--|----------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------|--|
| 17 – 18 | | ESTÁGIO SUPERVISIONADO I MTE 188 TURMAA PROF MÔNICA JARDIM FACED | | PRÁTICA ESCOLAR I PEO 058 TURMAA PROF ROSILENE FACED | |
| 18 – 19 | | | | | |



6º PERÍODO – 3/2019 (LICENCIATURA)



ORIENTAÇÃO

FEF

FEF 061

TURMAS:

M- LIDIA ZACARIAS

4ª FEIRA: 18H-20 H

AS – SELVA BARRETO

5ª FEIRA: 18H – 20H

H – ELIANA

2ª FEIRA: 17H- 19H

P – MARIA ELISA

4ª FEIRA: 18H – 20H

V – LUDMILA MOURÃO

3ª FEIRA: 18H – 20H

Q – MARIA LÚCIA

4ª FEIRA: 18H – 20H

DEP

DEP058

TURMAS:

G – EDSON FARIA

4ª FEIRA: 15H – 16H

E- CARLOS FERNANDO

3ª FEIRA: 15H-16H

R – ANDRE CALIL

4ª FEIRA 15H – 16H

Z – DILSON BORGES

4ª FEIRA 9H – 10H

GAC

GAC023

TURMAS:

B – ALICE

3ª FEIRA: 14H – 16H

D – CARLOS COELHO

3ª FEIRA: 14H – 16H

N – LIRA

3ªFEIRA: 14H – 16H

Z – ADRIANA SOUSA

3ª FEIRA: 14H – 16H

V – NEIL

3ª FEIRA: 14H – 16H

7º PERÍODO – 3/2019 (LICENCIATURA)

| HORAS | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | 5ª FEIRA | 6ª FEIRA |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 07-08 | | | | PRÁTICA ESCOLAR II PEO 040- TURMAA PROF. WILSON FACED | |
| 08 – 09 | SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO FEF057 LIDIA TURMA A GAC027 ALICE TURMA B DEP 062 EDSON TURMA A – SALA 4 | SABERES DA EF ESCOLAR MTE 178 TURMAA PROF. WILSON FACED | | PRÁTICA ESCOLAR II PEO 040- TURMAA PROF. WILSON FACED | |
| 09 – 10 | SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO FEF057 LIDIA TURMA A GAC027 ALICE TURMA B DEP 062 EDSON TURMA A –SALA 4 | SABERES DA EF ESCOLAR MTE 178 TURMAA PROF. WILSON FACED | | PRÁTICA ESCOLAR II PEO 040- TURMAA PROF. WILSON FACED | |
| 10 – 11 | | SABERES DA EF ESCOLAR MTE 178 TURMAA PROF. WILSON FACED | | PRÁTICA ESCOLAR II PEO 040- TURMAA PROF. WILSON FACED | |
| 11 – 12 | | SABERES DA EF ESCOLAR MTE 178 TURMAA PROF. WILSON FACED | | | |
| 13 – 14 | | | | | |
| 14 – 15 | EF INCLUSIVA FEF072 PROF MARIA ELISA SALA 3 | | | ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EDU 034 TURMA C PROF EDUARDO MAGRONE FACED | |
| 15 – 16 | EF INCLUSIVA FEF072 PROF MARIA ELISA SALA 3 | | | ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EDU 034 TURMA C PROF EDUARDO MAGRONE FACED | |
| 16 – 17 | PRÁTICA EF INCLUSIVA FEF073 PROF MARIA ELISA SALA 3 | | | ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EDU 034 TURMA C PROF EDUARDO MAGRONE FACED | |

| | | | | | |
|---------|---------------------------------------------------------------------|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 17 – 18 | PRÁTICA EF INCLUSIVA FEF073 PROF MARIA ELISA SALA 3 | | | ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EDU 034 TURMA C PROF EDUARDO MAGRONE FACED | |
| 18 – 19 | | | | | |



8º PERÍODO – 3/2019 (LICENCIATURA)

| HORAS | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | 5ª FEIRA | 6ª FEIRA |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 08 – 09 | | PEO039 – PROC. ENSINO- APRENDIZAGEM PEO 039 TURMA B PROF: SANDRELENA MONTEIRO FACED | | POL. PÚB. GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR ADE 103 TURMA A PROF.: ELITA MARTINS FACED | |
| 09 – 10 | APRESENTAÇÃO DO TCC GAC 025 TURMA N PROF.: LIRA SALA PISCINA INFERIOR | PEO039 – PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM PEO 039 TURMA B PROF: SANDRELENA MONTEIRO FACED | | POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR ADE 103 TURMA A PROF.: ELITA MARTINS FACED | |
| 10 – 11 | | ED. FÍSICA ESCOLAR E JUVENTUDE FEF103 – TURMA A PROF. LUDIMILA SALA PISCINA INFERIOR POL. PÚB. E GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR ADE 103 TURMA A PROF.: ELITA MARTINS FACED | | PEO039 – PROC. ENSINO-APRENDIZAGEM PEO 039 TURMA B PROF: SANDRELENA MONTEIRO FACED | PRÁTICA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDU 147 TURMA A PROF.: ELITA MARTINS FACED |
| 11 – 12 | APRESENTAÇÃO DO TCC FEF 059 PROF.: LUDMILA SALA 4 | ED. FÍSICA ESCOLAR E JUVENTUDE FEF103 – TURMA A PROF. LUDIMILA SALA 4 POL. PÚB. E GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR ADE 103 TURMA A PROF.: ELITA MARTINS FACED | | PEO039 – PROC. ENSINO-APRENDIZAGEM PEO 039 TURMA B PROF: SANDRELENA MONTEIRO FACED | PRÁTICA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDU 147 TURMA A PROF.: ELITA MARTINS FACED |

| | | | | | |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| 12 – 13 | | | | | |
| 13 – 14 | | | | | |
| 14 – 15 | ESTÁGIO SUP. ENS. EDUCAÇÃO FÍSICA II MET 191 - TURMA A PROF. FRANCIONE FACED QUESTÕES FILOSÓFICAS EDU054 TURMA D – PROF AIMBERE | PRÁTICA ESCOLAR III MET 189 - TURMA A PROF: WILSON FACED | | | |
| 15 – 16 | ESTÁGIO SUP. ENS. EDUCAÇÃO FÍSICA II MET 191 - TURMA A PROF. FRANCIONE FACED QUESTÕES FILOSÓFICAS EDU054 TURMA D – PROF AIMBERE | PRÁTICA ESCOLAR III MET 189 - TURMA A PROF: WILSON FACED | | | |
| 16 – 17 | ESTÁGIO SUP.ENS. EDUCAÇÃO FÍSICA II MET 191 - TURMA A PROF. FRANCIONE FACED QUESTÕES FILOSÓFICAS EDU054 TURMA D – PROF AIMBERE | PRÁTICA ESCOLAR III MET 189 - TURMA A PROF: WILSON FACED | | | |
| 17 – 18 | ESTÁGIO SUP.ENS. EDUCAÇÃO FÍSICA II MET 191 - TURMA A PROF. FRANCIONE FACED QUESTÕES FILOSÓFICAS EDU054 TURMA D – PROF AIMBERE | PRÁTICA ESCOLAR III MET 189 - TURMA A PROF: WILSON FACED | | | |
| 18 – 19 | | APRESENTAÇÃO DO TCC DEP060 TURMA A PRROF.: EDSON SALA PISCINA INFERIOR | | | |



DISCIPLINAS ELETIVAS LICENCIATURA E BACHARELADO 3/2019

| FEF | GAC | DEP |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FEF037 - TURMA A - TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA - COLÔNIA DE FÉRIAS PROF.: LÍDIA ZACARIAS SEXTA: 10H=12H GINÁSIO / SALA 3 | GAC036- EF. GERONTOLÓGICA PROF.: LIRA- TURMA N 3ª FEIRA: 10H-12H- SALA 2 4ª FEIRA: 10H-12H- SALA 2 | DEP 034- TURMA A - TÓPICOS ESPECIAIS EM DESPORTOS PROF. MAURÍCIO BARA 2ª FEIRA: 10H-12H- SALA DA PISCINA SUPERIOR 3ª FEIRA: 10H-12H- SALA 4 |
| FEF 086 - TURMA A - EXERCÍCIO E DOENÇAS CRÔNICAS NÃO TRANSMISSÍVEIS PROF. MATEUS LATERZA 5ª FEIRA: 10H - 12H – SALA 3 5ª FEIRA: 14H - 16H – SALA 5 / MULTIMEIOS | GAC 017- TOP. ESPECIAIS EM GAC PROFA. ALICE TURMA B 5ª FEIRA: 14H-16H SALA 1 / SALA GAC PRB | DEP046- TURMA A - PSICOLOGIA DO ESPORTE PROF.: RENATO MIRANDA 4ª FEIRA: 08H-10H 5ª FEIRA: 10H-12H SALA PISCINA SUPERIOR |
| | | DEP016 –TURMA A - APERFEIÇOAMENTO EM BASQUETEBOL PROF.: DILSON BORGES 5ª FEIRA 15H – 19H GINÁSIO / SALA DA PISCINA SUPERIOR |
| | | DEP033 – TURMA E - TÓPICOS ESPECIAIS – ESPORTE E HISTÓRIA ORAL PROF.: CARLOS FERNANDO 6ª FEIRA: 14H-18H SALA 2 |
| | | DEP033 – TURMA A - TÓPICOS ESPECIAIS – PERSONAL TRAINER PROF.: JEFERSON VIANNA 2ª FEIRA: 10H-12H 4ª FEIRA: 10H-12H SALA 2 PRÉDIO PAULO BASSOLI |
| | | DEP013 - TURMA A - APERFEIÇOAMENTO EM FUTEBOL 4ª FEIRA: 08H-10H 6ª FEIRA: 10H-12H CAMPO |

ANEXO IV - Transcrição Entrevista - Estudante Estagiária EE5

A.L.: Qual a sua idade?

EE5: Vinte e dois.

A.L.: Esse é o primeiro curso de graduação que você faz?

EE5: Sim.

A.L.: Em que ano entrou na educação física?

EE5: 2014, eu tinha 17 anos

A.L.: Foi no primeiro semestre?

EE5: Primeiro semestre, tinha acabado de voltar de uma greve, a aula começou em janeiro.

A.L.: Você é de Juiz de Fora mesmo?

EE5: Isso.

A.L.: A educação física foi a sua primeira opção de escolha de curso?

EE5: Quando eu entrei no ensino médio já foi sim a minha primeira opção de curso. Porque desde quando eu era criança eu queria ser médica veterinária... Com aquelas brincadeiras de boneca... Mas quando eu entrei no ensino médio, meus primos da minha família, noventa por cento dos meus primos são formados em educação física, aí eu me interessei, no ensino médio eu já sabia.

A.L.: E quando escolheu a educação física, você tinha preferência por algum dos dois campos? Bacharelado e licenciatura?

EE5: Eu nem... Vou ser bem sincera... Quando eu escolhi eu nem sabia que tinha esse negócio de licenciatura e bacharelado, entrei sem saber o que é que era. Nas primeiras turmas, nas primeiras aulas, os professores sempre comentam, mas eu não sabia direito, depois que eu entendi. Mas o meu objetivo dentro da educação física sempre foi trabalhar na escola, porque eu tenho a vivência da minha mãe que é diretora, os meus primos foram mais para a área do bacharel mesmo, mais eu por conta da minha mãe que eu acho que me apaixonei pela escola,

foi por dela. Então fui criada dentro da escola, mesmo sem estar dentro da aula, eu ia acompanhando ela.

A.L.: Ao longo do curso você conseguiu entender a diferenças duas áreas? E optou por permanecer na escola?

EE5: Consegui, no segundo período eu já sabia, eu não sabia mesmo, nem as palavras sabe? Não sei se foi por conta de ser muito nova, eu era muito nova quando entrei, então assim, foi tudo uma novidade para mim, eu não sabia desse negócio de licenciatura e bacharel, que tinha que escolher o que iria fazer, falei meu Deus do céu, aí depois que fui entender essa diferença.

A.L.: Você já formou em bacharelado?

EE5: Sim

A.L.: Quando?

EE5: dezembro do ano passado¹⁸

A.L.: Previsão para formar em licenciatura?

EE5: Final desse ano¹⁹

A.L.: Das disciplinas de licenciatura quais ainda faltam para você cursar?

EE5: Juventude, eu não sei o nome dela direito. As outras estou terminando esse período²⁰

A.L.: E o TCC²¹?

EE5: já iniciei, mas ainda não entrei em começar a escrever mesmo, mas já tive uma conversa com o orientador.

A.L.: Em relação a formação da licenciatura as disciplinas forma geral que vocês fizeram, elas fazem uma ligação com a prática pedagógica da escola?

EE5: Para ser bem sincera, acho as matérias da educação muito vagas, tem algumas que me interessei bastante, que acho que fizeram “link” bom com as práticas escolares, por exemplo,

¹⁸ Dezembro de 2018

¹⁹ Dezembro de 2019

²⁰ Primeiro semestre de 2019

²¹ Trabalho de conclusão de curso

que são as próprias práticas²², políticas públicas, processo de ensino-aprendizagem estas fizeram “links”, por exemplo, davam o texto de um autor e falavam: na escola, onde isso se encaixa? Agora, outras disciplinas te deixam assim, ah não tem nada a ver, as vezes você não tem nem vontade de ir na aula, entendeu? Então assim, são poucas disciplinas que fazem esse “link” com a prática dentro da escola, mas a maioria não faz, viaja um pouco sabe?

A.L.: E as daqui da educação física? Que são de tronco comum: futebol, handebol, dança...?

EE5: Essas com certeza! Porque na primeira parte das disciplinas têm os pedagógicos, quase não tem jogo mesmo, o pessoal no começo da faculdade fica até meio decepcionado, eu como falei nunca fui de esportes, essas coisas, mas para mim era até melhor os educativos, e isso acho que é o importante na escola. E mais para o final que vejo, tem isso lá no colégio, dão primeiro os educativos para aqueles que têm mais dificuldade e depois vai para o coletivo. Então aqui na faculdade tem uma aproximação maior.

A.L.: Em quais momento da formação você teve um contato direto com a escola? Quais as disciplinas que tiveram um contato direto com a escola?

EE5: Acho que foi quando comecei a fazer as matérias da licenciatura mesmo (pausa). Isso, foi dentro da licenciatura, foi prática I, prática I foi a minha primeira.

A.L.: Aí já tem que ir à escola?

EE5: Tem que ir à escola. Aí depois já puxa para o estágio, fiz os dois juntos, não na mesma escola, mas no mesmo período. Aí foi prática I, foi a primeira, na licenciatura, no bacharel me recordo não tive que ir na escola não.

A.L.: Nenhuma outra?

EE5: É, nenhuma outra.

A.L.: Durante o curso de licenciatura as disciplinas, elas conseguem fazer uma articulação entre elas?

EE5: Algumas, igual por exemplo, estado sociedade educação a maioria dos textos que o professor deu na aula eu já tinha por conta de saberes²³. Então assim, os textos são bem próximos, bem parecidos. Metodologia de ensino para te ser sincera foi até uma surpresa para

²² Disciplinas prática de ensino I, II e III

²³ Disciplina saberes da educação física escolar

mim, porque achava que era uma coisa completamente diferente, aí no final acabei não gostando muito, porque achei que realmente ia trabalhar aquelas metodologias que são muitas, da educação física, que não trabalhou, entendeu?

A.L.: O quê que vocês viram em metodologia do ensino?

EE5: Alguns textos que o professor passou do coletivo de autores, o coletivo de atores é extremamente importante, só que achei muito vago porque, para ser bem sincera, parecia que o professor estava meio perdido. Então, ele sabe muito, ele tem muito conhecimento, todos os professores da Universidade têm muito conhecimento, só que alguns têm mais facilidade para dar aulas do que outros. Ele ia, colocava o texto na televisão, ficava lendo o texto na televisão, então acabava que a gente não aprendia muita coisa, então acho que os textos foram importantes, mas a forma de dar aula foi desmotivante. Aí ficou baseado mesmo só no coletivo de autores.

A.L.: Sei que está no projeto de extensão de ginástica rítmica, você participou de algum outro projeto de extensão?

EE5: Domingo no Campus²⁴ da reitoria por um ano, e o de ginástica²⁵ estou como bolsista desde dezembro, mas fiquei como voluntária uns quatro anos.

A.L.: E como acha que esses projetos de extensão auxiliaram na sua formação para licenciatura?

EE5: *Cem por cento!* Porque acho que ali, a parte prática... Primeiro que se você encontrar uma coisa que você faz por prazer, então você não quer sair dali. Então assim, os dois projetos que participei, fazia porque gostava de verdade. O domingo no Campus era com criança também, o projeto que a gente fazia com material reciclado, então construí aquilo com paixão. É um exemplo que vou já respondendo, eu nunca tinha trabalhado com criança, aí trabalhei no Domingo no Campus com bebezinho de meses, dando para eles brinquedinho, então tinha que pesquisar o que eles gostavam, porque brincadeira não dava, porque eles nem andavam... Aí agora em infância²⁶, todo mundo na matéria desesperado, e eu já sabia o que eu ia trabalhar... Então assim, acho que esses projetos são extremamente importantes, porque na vivência, na prática ali você vai aprender, vai tendo vontade de estudar sobre aquele assunto... Muita coisa

²⁴ Projeto de extensão Domingo no Campus tem o objetivo de levar à comunidade atividades de Cultura e Lazer

²⁵ Projeto de extensão da Faculdade de Educação Física da UFJF que tem por objetivo oferecer a crianças de 6 a 12 anos iniciação à ginástica rítmica

²⁶ Disciplina Educação Física, Escola e Infância

na GR²⁷ eu não sabia, e estou estudando, batalhando para aprender mais e mais. Então você tem vontade de fazer isso baseado na prática, porque dentro de uma sala de aula você aprende muita coisa, mas acho que não ganha gosto por uma coisa... E na prática surgem situações que dentro da sala não te ensinam a resolver, então você aprende tudo ali na hora, aí se aquilo se repetir já está preparado, depois uma segunda vez, ou não né...

A.L.: Você acredita que estágio supervisionado é importante na formação?

EE5: Acredito! Porque lá no estágio, a gente faz no João XXIII.... Tem outras escolas também, o estágio²⁸ te dá a opção de quatro ou três escolas para fazer, só que acaba que todo mundo aqui da UFJF faz no João XXIII, porque é caminho, já está aqui perto. E lá no João XXIII os professores, a estrutura são ótimos! Então acho extremamente importante, porque lá você tem uma vivência, não só no João XXIII, dentro das escolas, com as suas intervenções, tem uma vivência do que é ser professor mesmo, sozinho ali com uma turma inteira, sozinho dando aula, coisa que durante todo o bacharel a gente não vê, não sabe como é que é, mesmo tendo matérias que são tanto para o bacharel como para a licenciatura, a gente não sabe como que é.

A.L.: Você fez o estágio I e o II no João XXIII?

EE5: I e II no João XXIII

A.L.: E como foi essa experiência de estágio?

EE5: Foi positiva, *muito muito produtiva*. Eu fiz ano passado no quarto ano, na verdade fiquei no 1º 2º 3º para cumprir as horas, são muitas horas. Eu gostei *demais demais*, porque igual estou te falando, você vai aprendendo coisas que nem sabia. Gosto muito também do estilo deles lá, de cada trimestre dá um esporte diferente, uma modalidade diferente, e isso é uma forma de trabalhar... Porque querendo ou não a gente sabe que eles têm estrutura e tal, mas baseado nisso, se um dia eu vier a trabalhar em outra escola eu posso tentar adquirir esse jeito de trabalho deles, talvez não funcione por conta da trajetória do João XXIII, eu não sei a trajetória de uma outra escola, mas pelo menos já tem um norte.

A.L.: O primeiro estágio foi no quarto ano, e o segundo estágio foi no segundo ano do ensino médio, mas passou por outras para cumprir as horas?

²⁷ Ginástica rítmica

²⁸ Disciplina estágio supervisionado I e II

EE5: Isso

A.L.: E além das horas observando as aulas de educação física você cumpria outras horas dentro do colégio?

EE5: Não, fui só de manhã mesmo. Fui só nas aulas mesmo.

A.L.: A burocracia para organizar o estágio foi difícil?

EE5: Aquele negócio que a gente está falando, esse não porque a gente já vem trazendo papel de estágio desde de lá de do quinto período, então ficou fácil... Agora no primeiro período o meu papel voltou umas dez vezes, eu falei “meu Deus” o que está dando errado, errava tudo. Aí agora até virou rotina...

A.L.: Com relação ao professor supervisor vocês têm reuniões? A avaliação é através de relatório? São quantas reuniões, o que discutem nessa reunião?

EE5: Teve duas nesse período, e no período passado teve umas três. A primeira foi para explicar para gente como vai ser, onde são as escolas, fica tudo perfeitamente explicado, não tem nem como ter dúvida. Depois envia toda documentação para não ter erro, não ter nenhum problema. E a segunda reunião é para entrega da documentação.... Os relatórios são enviados por e-mail semanalmente.... Aí nesse dia vai entregar a fichinha de avaliação, aquilo que o professor achou de você nas suas intervenções, no decorrer e o papel da frequência.

A.L.: E durante o estágio vocês conseguem discutir com a professora supervisora como está ocorrendo, se tem alguma coisa que não está dando certo ou alguma dúvida em relação à metodologia do professor?

EE5: Não, não tem encontros, mas assim, todas as vezes que eu precisei mandar um e-mail para ela, me respondeu na hora. Me tirou todas as dúvidas.... Até um dia que fiquei com dúvida no papel marquei um horário com ela, ela encontrou comigo.... Assim, não tem reuniões, mas se precisar ela marca.

A.L.: Mas uma reflexão sobre o que é a aula de educação física, sobre o que é o estágio, sobre a intervenção, conseguem fazer?

EE5: Não, esse período não teve.

A.L.: Em algum momento encontra o professor da universidade, o professor da escola e vocês para fazer uma discussão sobre estágio?

EE5: Não, isso não.

A.L.: Acha que isso poderia auxiliar em alguma coisa? Seria importante?

EE5: Acho que seria importante para o professor supervisor aqui da UF²⁹ ter uma noção do que está acontecendo no estágio, o que está bom, o que está ruim.... Se tiver algum problema acontecendo no estágio ele não vai nem saber, toda referência que ele tem do nosso estágio é o que vamos escrevendo nos papéis e nos relatórios. E se a gente escrever uma coisa no relatório sobre o professor da escola e não for aquilo, se não tiver gostando... Então acho que seria interessante por esse motivo, ver também o que pode melhorar no estágio, o que não está legal, a dinâmica.

A.L.: Nos dois estágios a sua relação com os professores orientadores foi tranquila, foi boa?

EE5: Tudo ótimo! Receptivos demais!

A.L.: Em algum momento vocês sentam para discutir o planejamento?

EE5: Com certeza, ano passado a professora me emprestou aquele livro da Educação Física³⁰ para ter uma noção que como é que era, emprestou pra gente estudar. E esse período, qualquer hora que ligo para a professora ela me responde, já tive com ela uma duas ou três reuniões só para me ajudar a montar o plano de unidade e os planos de aula, para me explicar tudo, então assim, me ajudou demais, não me deixou “a Deus dará”, “vê o que você vai resolver aí e dá aula”. Nenhum dos meus estágios foi assim.

A.L.: E no final das internações você conseguiu fazer uma avaliação com ela sobre como foi a intervenção?

EE5: Todo final da intervenção ela ficava pelo menos mais uns 20 minutos conversando comigo sobre o que foi bom e o que foi ruim, o que ela não gostou, o que pode melhorar. Todo final das intervenções falava, até me elogiou que eu tenho uma voz muito alta (risos), na aula do boxe já tinha falado que ficou impressionada como tenho domínio da turma e tal. E na aula a modalidade que dei, foi teórica, não deu para ir na prática, falou a mesma coisa que

²⁹ UF: Universidade Federal de Juiz de Fora

³⁰ Se refere ao livro Pedagogia Histórico-crítica e Educação Física (Landim et. Al.,2013)

dentro da sala e fora da sala.... Ela elogiou muito, falou algumas coisas do slide que poderia melhorar, mas sempre dando um feedback sento positivo ou negativo.

A.L.: Você teve acesso ao currículo da escola?

EE5: Não

A.L.: O planejamento desse semestre todo você conseguiu ter acesso?

EE5: Eu não vi o planejamento todo, mas a professora me falou desde o começo que esse bloco de ensino seria o MMA, de lutas, no segundo ano. E o professor do terceiro ano (ensino médio) quando entrei, falou que seriam os esportes, falou que o conteúdo passado foi vôlei e agora estava sendo o handebol.... Por alto assim, eu sabia que estava sendo passado, mas não tive acesso a uma visão mais geral.

A.L.: Em relação a divisão proposta pelo estágio de observação, participação e intervenção, como funcionou na prática essa divisão?

EE5: A parte da participação e observação é muito misturado, a que tem mesmo é a intervenção, que é você ali sozinho.... Eu, por exemplo, fico até me privando meio disso, por que acho meio errado, igual estou vendo agora que entrou os dois professores substitutos, que não estava fluindo, aí entrei no meio da aula, com a minha voz, dei um grito (risos), então assim misturo muito essa questão de observação, não consigo só ficar sentada observando, gosto de ir participar, ajudar. Quando estava só um dos professores substitutos, eu ficava responsável pela outra metade da turma. Ele me explicava o que tinha planejado e eu dava.

A.L.: Você teve alguma dificuldade na intervenção?

EE5: Em relação a dar aula não, porque já tenho mais facilidade com isso. A minha maior dificuldade foi com o tema, como te falei, por causa das lutas, o boxe foi até tranquilo, agora o “Wrestling”³¹, até agora não sei pronunciar direito, para mim foi assim... Arrumei uma suadeira, tive até que mandar mensagem para a professora, falando “me ajuda, me ajuda...” ela encontrou comigo, mandou mensagem, me ajudou, me ligou para a gente montar juntas... Porque assim, quando tenho domínio do tema aí tudo tranquilo, mas estava me sentindo muito insegura, porque não sabia mesmo o que passar, como fazer, estava com medo de dar aula,

³¹ Modalidade de luta olímpica utilizada por atletas de MMA

mas depois que estudei bem, ela me ajudou a ver o que a gente ia dar direitinho, aí foi tranquilo.

A.L.: Você acha que essa experiência do estágio te possibilitou a ver o funcionamento da escola de um modo mais amplo, não só as aulas de educação física, a escola como um todo?

EE5: Sim, no geral sim, porque ficava também 20 minutos no intervalo, então tinha ali um pouco de vivência no intervalo, como funcionava. E no período passado fiquei mais tempo ainda, ficava um longo período lá no João XXIII, na hora do intervalo, na hora que não tinha aula de educação física, ficava lá para complementar as horas. Então deu para conhecer bastante a dinâmica do colégio, como funciona... E lá tem uma ótima estrutura também de atendimento, igual por exemplo, um menino machucou na aula, levou para a enfermaria, então assim, dá para ter uma noção do funcionamento da escola.

A.L.: E você viu diferença entre o estágio I e o estágio II?

EE5: Só a característica da turma mesmo, porque criança e adolescente é completamente diferente. Porque criança... quarto ano você reúne ali, qualquer coisa eles estão animados para fazer, para brincar, para se divertir. Agora no ensino médio e no ensino fundamental no nono ano quase entrando no ensino médio, senti mais dificuldade foi de... “gente pelo amor de Deus vamos fazer a aula”, você tem quase que pedir “Jesus Amado vamos fazer a aula”... Tem que quase implorar para eles fazerem. Essa foi a maior diferença que vi, mas assim, isso já era esperado, previamente eu já sabia. E aqui no João XXIII ainda tem uma vantagem, porque achei os alunos bem receptivos, um ou dois na turma ficaram sentados, que tinha que pedir quase pelo amor de Deus para fazer a aula

A.L.: Quais pontos positivos e quais pontos negativos destaca do estágio supervisionado?

EE5: O ponto positivo foi até esse que a gente já falou da vivência, porque é uma das únicas vezes que a gente tem no curso... E realmente na hora da intervenção, você fica ali sozinho com a turma, o professor pode até estar ali do lado caso precise, mas totalmente é sua turma, então é uma ótima vivência para ter certeza se é aquilo mesmo que quer, como vai lidar com a turma, esse é o ponto positivo. O negativo é por conta das horas... Dois pontos negativos: o primeiro é por conta das horas do estágio, são 80 horas, no começo a gente até achava pouco, porque tinha acabado de sair do estágio de núcleo³² de 100 horas, 80, vinte horas a menos vai

³² Disciplinas de estágio referente ao currículo de bacharelado.

ser tranquilo. Só que seguindo as regras do horário de educação física da escola é *muito apertado nohh*, a dinâmica é totalmente diferente, porque em um estágio na academia ficava lá de uma às seis acabou, em duas semanas matou estágio. Agora no João XXIII você faz duas horas e quarenta minutos por dia, sendo que não é todo dia que tem educação física. Esse é um ponto que achei com mais dificuldade, logo se tivesse ficado só no segundo ano, teria que fazer estágio o ano inteiro porque só tem uma aula por semana. Seria o ano inteiro acompanhando aquela turma, aí não ia até ter condição. E o segundo é que, esse negócio de ter as escolas específicas para fazer, às vezes dificulta um pouco. Entendo a professora, porque escolhe as escolas que sabe que vão ter condições de receber o aluno, escolas que têm planejamento, que dão mesmo aula de educação física.... Não adianta mandar o estagiário para uma aula de educação física de rola a bola, mas esse negócio dificulta um pouco. Eu moro lá na zona norte, lá tem muitas escolas perto, tem dia que para vir aqui, saía de casa cinco e meia, vinha aqui só para estágio.... Tudo bem, coisas da vida, se tivesse que trabalhar aqui ia ter que vir do mesmo jeito... Mas o pessoal sempre reclamou muito desse negócio de ter as escolas específicos para o estágio, não pode fazer qualquer uma.

A.L.: E agora que terminou tudo, já está quase formando, se sente preparada para ser professora?

EE5: Para dar aula na escola com certeza, porque de todos os desafios, vejo que se a gente estudar, pegar aquilo e levar a sério consegue dar aula tranquilamente. Mas tem muita coisa para aprender ainda... Nossa senhora, fico morrendo de medo de acontecer situações comigo e não conseguir resolver na hora, mas em relação à dar aula, para mim isso é tranquilo, minha mãe fica até impressionada, minha mãe é professora e tem dificuldade em falar em público, agora isso para mim sempre foi fácil, *graças à Deus*, não tenho dificuldade nenhuma de falar em público. Estudo, levo a sério o que tenho que falar, chego na hora tranquilíssimo.

A.L.: Tem alguma outra coisa que queira falar sobre o estágio, alguma colocação que queira fazer...

EE5: Em relação ao estágio supervisionado é isso mesmo, a vivência é extremamente importante, não tem nem como falar para tirar, não tem lógica, se não ninguém vai ter nenhuma vivência dentro da escola, porque as práticas são mais superficiais. Então é no estágio supervisionado mesmo que você tem que ir lá, dar sua aula, preparar, montar o plano de aula, plano de unidade, aprender.... No estágio supervisionado aprendi muita coisa que não sabia na faculdade, inclusive com a professora agora, sentei pra gente conversar, ela fez

questionamentos que no dia fiquei até meio nervosa, não sabia responder. Mas assim, aprendi muito no estágio, por conta disso, porque você vê que os professores eles montam ali um planejamento, tem um objetivo... Não é uma coisa assim, hoje vou dar futebol, e deixa todo mundo jogando... Tem um objetivo... Até o trabalho que apresentei hoje sobre metodologia de ensino foi sobre isso, que o objetivo da escola é fazer com que os alunos saiam do senso comum e entrem no senso crítico, e é de extrema importância isso, porque se fosse só gente dar uma aula que os alunos veem na rua, na televisão era fácil. Então acho que o estágio, dependendo do professor que você pega dentro do estágio, para te ajudar, te auxiliar, tem erro não, vai só somar.

[FINAL DA ENTREVISTA]

ANEXO V - Transcrição - Professor Orientador PO1

A.L.- Qual a sua idade?

PO1 - Tenho 38, faço 39 agora em agosto.

A.L.- Você se formou aqui na FAEFID³³? Em qual ano?

PO1 - Formei, em 2006. Abril de 2006, era para formar em dezembro, aí esticou um pouco por conta da greve e reposição da greve, então formei em abril de 2006.

A.L.- Você já fez especialização, mestrado, doutorado? Foi direto para o mestrado?

PO1 - Fui direto para o mestrado, na área da educação, fiz o mestrado na educação pelo PPGE³⁴. E em seguida, uns três anos depois o doutorado. O doutorado tirei em 2016, também na educação, e o mestrado 2009.

A.L.- A quanto tempo trabalha na área escolar?

PO1 - Na área escolar, enquanto professor? Está fazendo dez anos, aliás onze anos. Na verdade, foi em 2008 que comecei, foi o meu primeiro cargo, então foi no finalzinho do mestrado praticamente. Foi em Angra dos Reis, fiquei em Angra uns três anos, depois vim para Juiz de Fora quando fui chamado aqui, fiquei em Juiz de Fora até ir para a rede federal no IFMG, campus Conselheiro Lafaiete. Iniciei em Conselheiro Lafaiete em 2016, comecei lá, e no finalzinho de 2017, depois de quase dois anos, vim para o João XXIII.

A.L.- Lá tinha o Ensino Superior?

PO1 - Não, lá era só o básico integrado ao técnico, só ensino médio integrado, além do técnico subsequente. No João XXIII já tem do primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro do ensino médio. Lá eu atuava só no ensino médio vinculado ao técnico.

A.L.- O seu objetivo era trabalhar com licenciatura quando se formou?

PO1 - Sim, eu já tinha essa escolha. Na verdade, quando entrei não era muito estabelecido não. Já tinha isso em mente, com relação a minha experiência mesmo na escola, que tinha uma identificação com a educação física escolar, nessa dimensão esportiva também, das práticas corporais. E aí vislumbrei uma possibilidade mesmo, achava legal dar aula na escola. Mas também não fechava a porta para as outras possibilidades. Aí na minha formação, se não

³³ Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora

³⁴ Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

me engano, no terceiro ou quarto período, é que a gente começava a fazer as disciplinas lá da FACED³⁵, metodologia ou didática, não me lembro o nome. Mas foi a primeira disciplina mais voltada à essa dimensão escolar assim, mais conceitual.... Porque as outras abordavam, mas abordavam não diretamente. Ali é que começou a delinear a minha escolha, dali para a frente só fui aprofundando, aprofundando, estreitando digamos assim, não é nem aprofundando, mas estreitando os laços com a área escolar. Então foi no meio da graduação mais ou menos, eu já tinha certeza que queria atuar na área escolar.... Embora, que a gente sabe que tem gente que entra já pensando em trabalhar com academia, em trabalhar com esportes.... Então desde o início já pensava nessa possibilidade da escola, por conta dos professores que tive também.

A.L.- Antes de ser professor do João XXIII você fazia orientação de estágio nas outras escolas?

PO1 - Não, nunca cheguei a fazer. Não sei se era por conta da distância, porque aqui em Juiz de Fora trabalhava em escolas distantes. Não sei a razão, mas nunca trabalhei não. E lá no Instituto a gente não tinha nenhuma relação próxima com ensino superior, sei que ensino superior público lá na cidade do campus onde eu atuava não tem, talvez tenha privado, não sei, era uma cidade pequena.

A.L.- Quando você entrou no João XXIII que se estabeleceu essa relação? Como estabeleceu essa relação? O colégio já avisa para vocês quando ingressam no colégio? Isso é um dos objetivos do colégio?

PO1 - Na verdade quando entrei não foi feita essa conversa comigo não. Mas a gente já sabe um pouco como funciona.... Até por ser formado aqui, próximo ao colégio de aplicação, a gente já identificava o Colégio nesse sentido de contribuir para a formação dos estudantes, nessa relação com o ensino. Então de certa forma quando entrei, já entrei sabendo que assim... Não que ficaria restrito a isso que as outras escolas também podem assumir esse papel, nessa contribuição para a formação... Mas, particularmente já entrei também nesse sentido de poder contribuir com a formação de estudantes da graduação. E o convite ele veio a partir dos professores da disciplina, então o professor da disciplina de estágio me enviou um e-mail perguntando se tinha interesse de estar participando, e solicitando os horários que eu estaria

³⁵ Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

na escola. Então a partir disso dei o aceite e encaminhei o horário para que os alunos pudessem escolher.

A.L.- Então isso não é uma norma da escola, só para entender, se você não quisesse receber teria essa opção?

PO1 - Creio que sim, não sei se na legislação há obrigatoriedade em relação a isso, mas creio que não há essa obrigatoriedade não. Porque às vezes acontece do professor ter alguma demanda específica no momento que o impossibilita, não sei.

A.L.- Então se o departamento de Educação Física decidir por não receber estagiários isso seria uma opção?

PO1 - Eu acho difícil por conta do que representa a escola, do seu papel... Porque às vezes o professor não quer enviar para essa escola por motivos X ou Y, mas o professor enviando os estagiários para cá e o colégio não receber, com relação a função que ele deveria estabelecer, fica um pouco complicado. Mas acho que obrigatoriedade não é. No nosso departamento creio que não tem esse problema... Historicamente ele vem oferecendo esse apoio... às vezes um ano ou outro, ou em um semestre ou outro acontece de alguém não orientar, mas por conta dos horários dos estagiários. Ainda assim, nesse caso, acaba atuando indiretamente, pois às vezes você tem estagiário presente nas suas aulas, mas ele está cumprindo uma complementação, digamos assim, da carga horária, assistindo as suas aulas, embora ele seja orientado no estágio por outro professor do departamento. Mas no nosso departamento é muito tranquila essa relação, as pessoas costumam se envolver com a proposta. Eu particularmente nunca fiquei sabendo de uma recusa.

A.L.- Então foi feito esse convite do professor, estabeleceu-se uma relação entre você e o professor supervisor? Vocês têm esse contato direto? De trocas em relação a avaliação dos estagiários, orientação, a forma de orientar os estagiários? Tem essa relação próxima?

PO1 - Sim. Foi passado na verdade algumas orientações gerais, de como que acontece o processo, com relação ao que se espera ao longo do processo em relação ao aluno. Então, que os alunos passem por um período que eles chamam de observação, que em algum momento teria também uma intervenção, e que a gente seguiria certos critérios, não que sejam critérios rígidos, mais uma orientação mesmo, que está em aberto, para fazer a avaliação desses alunos. Não houve reuniões assim, que reunissem, ao mesmo tempo, o professor supervisor e o professor orientador e os alunos, isso não aconteceu, um momento que todos pudessem estar juntos.... Mas aconteceu esse contato, esse contato ele é bem comum assim, no início, às

vezes durante quando acontece alguma demanda específica, e ao final também. A gente acaba mantendo um contato sempre mais orgânico com relação aos documentos que a gente entrega para o professor, na verdade para o aluno, e o aluno entrega para o professor. Mas não tivemos reuniões para tratar disso não, então é mais direcionado a uma conversa no início e no final, mas via e-mail.

A.L.- Então um momento de reflexão que reunisse o professor daqui da universidade, o professor da escola e o estagiário não chega a acontecer?

PO1 - Não, isso não aconteceu. Pelo menos nesse semestre não aconteceu.

A.L.- E, por exemplo, se você tiver algum problema com aluno no estágio, você consegue ter esse respaldo aqui da universidade? Para poder te orientar em relação a isso? Um aluno infrequente, ou um aluno desinteressado, que não está desenvolvendo o que seria esperado dele no estágio, consegue fazer nesse meio tempo essa orientação com o professor supervisor?

PO1 - Então, já aconteceu de alunos não conseguirem cumprir a carga horária exigida, não comigo, mas nas conversas de departamento, já houve relatos de que o aluno se propõe a cumprir a carga horário do estágio em um semestre, e aí por conta de faltas, da ausência dele nesse momento ele acaba não cumprindo isso, e aí não tem jeito. Isso já aconteceu, ele acaba não cursando em um semestre só, não cursando assim, não obtendo os créditos necessários para concluir a disciplina de estágio, então isso é comum.

A.L.- Vocês têm autonomia para reprovar esse aluno?

PO1 - Não, porque na verdade a gente assina um documento com relação à carga horária e o desempenho do aluno e, depois, repassa isso ao professor. A rigor o estagiário não está matriculado conosco, nós damos uma indicação e quem pode reprovar ou não é o professor da disciplina de estágio, eu acho. Então a gente assina a carga horária, cada hora que o aluno fica, a gente registra isso. E, ao final, dá a nossa avaliação, faz uma avaliação escrita individual, dá uma nota final nas observações e intervenções, e segue aqueles critérios que são colocados ali. Não sei como funciona a atribuição da nota final da disciplina com relação a isso que a gente dá, porque acho que eles desenvolvem outras atividades lá também, mas a gente acaba dando uma nota ali e fazendo a nossa avaliação, dando comentários também. Agora, a carga horária do estágio isso a gente não assina se o aluno não tiver cumprido. O que acontece geralmente lá, é porque às vezes pela disponibilidade mesmo do aluno, em cumprir o estágio num determinado período, ele acaba sendo, suponhamos, às vezes ele é orientado por

mim, mas ele acaba fazendo uma complementação de carga horária em outras turmas do mesmo segmento, então se é uma turma do ensino médio, ele acaba assistindo aulas de outros professores no ensino médio também. E aí esse professor vai lá e assina a folha, ao final a gente estabelece se ele cumpriu os requisitos... Que vem a carga horária indicada também.... Então a gente só faz essa contagem digamos assim. Então caso ele não atinja isso, fica registrado que ele sequer cumpriu a carga horária exigida, não tem como assinar.

A.L.- Essa avaliação que vocês acabam fazendo do aluno ela é mais burocrática do que qualitativa?

PO1 - Não.

A.L.- Assim, em relação, por exemplo, ao desenvolvimento dele enquanto conteúdo da aula que ministra, postura enquanto futuro docente, essas questões não chegam a avaliar?

PO1 - É, então... Mas no nosso caso lá... Penso que o documento ele dá uma indicação geral para o docente do processo ao todo. Mas eu particularmente, pelos alunos que recebi até hoje, acontece de um aluno às vezes precisar de uma certa orientação em um aspecto ou em outro. Então a gente tem essa liberdade inclusive, os alunos recebem bem essa orientação no sentido de se adequar ao que consideramos que deve ser feito.... É uma avaliação constante que nos permite ir orientando os alunos e eles vão melhorando. Assim, por exemplo, embora o início seja uma observação, eu particularmente não gosto de colocar o estagiário naquela coisa dele ficar só olhando, observando assim, sem um certo envolvimento. Não é que ele vai intervir desde o início da aula. Mas penso que tem que haver uma relação mais direta dele com a turma, isso já é uma orientação desde o início. Porque a gente orienta o aluno nesse sentido, do que esperamos dele. Isso não é dado às vezes lá, porque às vezes cada professor tem a sua especificidade, a sua forma digamos assim de pensar, na dinâmica lá do estágio com relação a sua própria disciplina, então pode haver diferença. Então, no meu caso, costumo conversar antes, explicando o que espero, e os alunos geralmente têm acordo, nunca houve assim “ah não professor não quero fazer dessa forma”, até então nunca tive problema quanto a isso. Então fazemos alguns combinados nesse sentido, e os alunos acabam indo bem nessa questão da orientação, acabam recebendo orientação nossa nesse sentido, acabam se envolvendo também com as aulas, com a elaboração de certas aulas. O ponto, por exemplo, que às vezes difere um pouco, é nessa questão de receber estagiários de complementação de carga horária, nesse caso já, por exemplo, não me sinto confortável no sentido de certas orientações.... Entende? Porque ele está sob orientação de outro docente, aí vem complementar a carga

horária, aí não, nesse caso eles ficam mais assistindo mesmo, ficam mais observando, no sentido de um complemento. Agora com os alunos que são orientados mesmo pelos pares, é diferente.... Porque lá no João XXIII a gente dá aula, são dois professores por turma, então em vários momentos dividimos a turma, ficam quinze para cada professor, dependendo do espaço que vamos utilizar sobretudo. Mas em vários momentos estão juntos. Então no caso, se somos nós dois, então o meu aluno acaba sendo orientado também pelo par. Então todos os pares com os quais trabalhei aconteceu dessa forma, não há uma divergência, a gente acaba dando orientação para esse aluno também e o nosso estagiário acaba recebendo orientação desse outro professor. Acho que pelo menos no meu caso, o que fica mais desses combinados no início, não é que é mais exigente, mas de cobrar uma certa linha, digamos assim, de atuação. Então eu, particularmente, tenho dado mais preocupação aqueles futuros professores que são orientados no estágio, são os meus orientandos ou orientandos dos meus pares, que estão atuando no mesmo ano escolar que eu. Os que vem só para observar, há um limite.... É claro né, às vezes o pessoal está lá observando, está usando o celular e tudo, o que não é legal, então, nesses pontos a gente orienta, são coisas assim que conversamos, mas no sentido geral a atenção é dada mais para esses alunos que estão sobre a nossa orientação. Então, no caso dos estagiários sob nossa orientação, tentamos expressar todo esse processo em um documento, que é enviado aos professores no final do estágio. Por um lado, avaliamos qualitativamente, levando em consideração como o aluno se desenvolveu nessas questões mais gerais, dos combinados, do que esperamos dele. Mas também avaliamos quantitativamente no sentido de verificar a carga horária que ele cumpriu. O documento tem um formato que sugere tópicos que nos permite expressar o que foi todo o processo nessas duas frentes.

A.L.- Vocês conseguem desenvolver com os alunos o planejamento de aula, eles conseguem ver o conteúdo sendo desenvolvido, orientações em relação às metodologias ou abordagens da educação física. Conseguem trabalhar isso com os estagiários?

PO1 - Então, com relação aos planos isso depende muito do momento em que o aluno chega e do que eu já tenho preparado para o trabalho pedagógico. Nesse último semestre por exemplo, como veio para o início do ano, aí os alunos chegam no início do desenvolvimento do trabalho, então conseguimos já apresentar para os alunos essas possibilidades já de construção coletiva... Ele já vem, já sabe em qual conteúdo vai fazer a intervenção e pode ir acompanhando a construção dos planos. Costumamos separar sempre que possível um momento de construção coletiva. Por exemplo, no caso desse semestre anterior agora, desse

trimestre primeiro, tivemos que elaborar o planejamento quase novamente, eu não era professor desse ano escolar, então assumi, aí são etapas e conteúdos novos, que demandam planejamentos novos para serem trabalhados. No caso os estagiários se envolveram também com essa produção, as atividades. Mas também pensamos nos elementos teóricos que marcam a etapa de escolarização. Por exemplo o ensino médio, qual seria a especificidade do ensino médio? Fizemos estudos nesse sentido, para identificar qual seria a especificidade do ensino médio, de certa forma oriento esses estudos sobre a especificidade da etapa na qual vão atuar, fazemos discussões para além do momento da sala de aula. E no caso da estagiária desse semestre, que também foi minha bolsista de extensão, não lembro qual o conteúdo específico que ela ficou dentro do circo, mas ficou responsável por fazer um levantamento, de determinadas atividades circenses, ver quais são as principais técnicas, seus aspectos históricos, a parte do desenvolvimento e trouxe isso para a equipe que estava trabalhando junto, então isso costumamos fazer... Só que acontece diferente em outros casos, quando o aluno chega e já tenho o planejamento muito elaborado. Os planejamentos que já estão prontos, porque às vezes acontece, demandam outra estratégia... Isso foi no primeiro porque era um processo de elaboração... Agora planejamentos que já estão prontos, geralmente eu socializo para que eles estudem e depois só vamos discutindo e adaptando uma coisa ou outra. Dou uma pasta digital com todas as aulas e com material de apoio para formação. E aí é mais um estudo orientado, ele vai lendo, não tem esse esforço de buscar do zero, de fazer assim, todo o processo de transformação do saber acumulado em saber escolar, porque isso já está organizado em planos de aula. Fazemos essa discussão sobre a educação física no ensino médio, no caso que oriento o estágio, e mais as discussões dos planos que já aplicamos, os que já estão prontos. A elaboração do plano que eles irão desenvolver na intervenção, nós elaboramos juntos, dou essa liberdade, às vezes só definimos o tema da aula, porque não pode fugir da grade curricular que está proposta lá, e aí às vezes eles até complementam o plano, ou elaboram mesmo outro plano, uma outra forma de abordagem dentro do tema da aula. Agora com relação às abordagens metodológicas, identifiquei, tenho identificado, digamos assim, nesses últimos anos, nesse período que fiquei atuando, não só com estagiários, mas com os bolsistas também de treinamento profissional, de extensão que tem vindo mais recente da graduação, eu não vejo uma apropriação com relação a essa temática, a todas essas metodologias que orientam o ensino na educação física. E aí a gente também não dá conta trabalhar isso, eu particularmente, não consigo e não tenho adotado como objetivo a apresentação dessas abordagens. Então busco nesse período que eles estão juntos, pelo menos apresentar e mostrar a articulação, no caso da abordagem crítico-superadora, e da pedagogia

histórico-crítica com essa especificidade do conteúdo. Então, digamos assim, o que é trabalhado é mais no sentido da perspectiva que está orientando a prática pedagógica ali. Nesse caso do ensino médio por exemplo, seria legal até fazer um levantamento com as diferentes perspectivas... No trabalho com o ensino médio... Mas por conta do tempo disponível não damos conta de fazer... No geral, os orientandos vêm para o estágio, seguem mais ou menos um caminho, então assim, vemos um pouquinho sobre a educação física, um pouquinho sobre ensino médio, e aí o que vai mudar de estagiário para estagiário é a discussão do conteúdo específico, porque cada um chega em um tempo. Aí dependendo de quando ele chega, vai pegar um conteúdo ou outro da cultura corporal... Se faz no início do ano ou no final do ano, vai trabalhar conteúdos diferentes. Mas a parte inicial é a mesma e a gente só tem dado enfoque mesmo para a abordagem que orienta nosso trabalho, e mesmo assim, de forma básica.... Mais no sentido de justificar, buscar justificar, mostrar para o aluno porque estamos optando por essa forma de trabalho.

A.L.- Em relação ao tempo do aluno na escola, acaba que eles ficam mais no momento em que vocês estão em aula. Acha que seria interessante eles terem um tempo além desse das aulas de educação física?

PO1 - Penso que sim. Lá durante a aula, no momento que a aula está acontecendo a gente não orienta. Então ficamos geralmente as duas primeiras semanas numa forma de observação das aulas, ficamos mais nesse sentido assim de uma observação, um primeiro contato com a turma e a escola.... As primeiras aulas, não vou colocar nem as primeiras semanas, porque tem aluno que às vezes vai e fica a semana inteira aí ele já permite uma avaliação mais específica do que achou das turmas, da forma como desenvolvemos o trabalho, essas coisas.... Mas digo assim, no ensino médio no João XXIII, só tem uma aula de educação física para o primeiro e segundo ano, então você encontra menos com o aluno e encontra menos com a turma. Diferente de outros seguimentos que os aluno às vezes acompanha duas turmas que tem aula duas vezes por semana, então ele acaba sendo mais próximo. Mas geralmente no início, nas primeiras aulas, ele fica fazendo uma observação, até que possamos sentar e conversar sobre suas impressões gerais. Depois dessa reunião é que já organizamos essa questão da participação para além da observação. Então, por exemplo, no caso, da orientação da estagiária desse semestre, acabamos selecionando um dia à tarde, coisa assim de duas horas semanais, no momento da tarde para estar conversando sobre o conteúdo. Então assim, o conteúdo acabou vindo como, quase como um objeto de pesquisa mesmo: como trabalhar as atividades circenses para os alunos do ensino médio de acordo com a nossa perspectiva

pedagógica? Então essa foi uma questão que norteou o estágio. Fomos seguindo os estudos nessa linha, fomos discutindo e elaborando.... Não é discussão prolongada não, mais uma síntese, é um esforço de tentar contribuir também com o aluno para além dessa relação que ficamos dentro de sala de aula. É importante e tudo, mas é insuficiente vejo, para a questão da orientação, o aluno ainda sai com lacunas quanto a questões teóricas, mas avança mais do que se ficasse só com o momento das aulas... E claro, com essa questão da sobrecarga de trabalho também, fica cada vez mais difícil ter tempo disponível, inclusive, muitos que chegam já estão trabalhando e é difícil encontrar horário em comum... Mas geralmente lá, no caso da estagiária desse semestre foi a tarde, e às vezes acontece de ficar em outros seguimentos com os alunos no horário do recreio, e às vezes ficamos um pouco depois. A grande questão, por exemplo, no caso da estagiária desse semestre, que orientei, ela se disponibilizou, porque não sei como ficaria se o aluno falasse que não tem horário, porque isso também pode ser um empecilho. Então por exemplo, esse poderia ser um caso, que você levantou, poderia ser um caso de talvez entrar em contato com o professor do estágio, e perguntar “E aí? O aluno fala que não tem horário, como é que faço?” Porque isso acaba impactando também no processo de orientação. Mas no caso da estagiária desse semestre, que, inclusive, era minha bolsista num projeto de extensão, separamos esse horário, então começou com reuniões semanais, e depois de um tempo que o trabalho já estava encaminhado, acabamos nos reunindo menos, às vezes reuniões quinzenais. Mas ela participou de toda a elaboração e execução do trabalho, embora ela tenha feito um estudo mais específico sobre determinada atividade circense, acabou acompanhando também o processo de produção e execução de todas as outras atividades.

A.L.- O que te motivou a ser professor orientador de estágio?

PO1 -Então, isso na verdade é parte de um processo maior, que envolve minha história pessoal. Porque, costumo falar até com os meus orientandos, que o quê sou hoje enquanto professor, sou enquanto ser humano mesmo, não só enquanto professor, mas o que sou hoje, sou por conta do processo formativo que passei ao longo da minha trajetória. Até comentei essa questão da relação com os professores lá atrás, da educação básica ainda, na educação física, que me despertaram interesse pelas atividades esportivas em um sentido mais geral. Mas mais especificamente na graduação, da possibilidade que tive de formar minha concepção de mundo e me encontrar mesmo. Encontrar assim, no sentido de estar organicamente vinculado à concepção de mundo que me permite agir de uma forma que me sinto bem, que acredito ser a mais adequada para atuar na sociedade em que vivemos, me

considero realizado neste sentido. Então penso que a forma e o tempo que essas pessoas destinaram à minha formação, o tempo, espaço e a dedicação dessas pessoas na minha formação, foi que me permitiu chegar até a rede Federal. E aí seria complicado por exemplo, no meu caso, quase uma contradição não tentar fazer o mesmo, entendeu? Não só na questão do estágio, mas na questão das outras atividades: extensão, das bolsas de ensino, e de certa forma também na pesquisa. Nesse sentido de tentar trazer os alunos para o campo escolar, tentar de alguma forma dar uma contribuição a eles, para que também possam se encontrar, possam encontrar que digo assim, esses alunos vão sair daqui, vão enfrentar essa disputa por um local de trabalho, uma disputa de espaço no mercado de trabalho, algo que não é fácil. Então assim, nessa dimensão do estudo, de ajudá-los também para que eles considerem a escola como uma possibilidade ou tenham condições de avaliar melhor suas escolhas e interesses. Uma contribuição para ampliar seus conhecimentos, sua visão do que é o trabalho na escola. Na transmissão do conhecimento necessário para que eles também possam disputar esses espaços com mais chance digamos assim. Então de certa forma, assim resumindo, é no sentido de dar a minha marca, mesmo que seja pequena, mas tento sempre dar a minha marca, a contribuição para esses alunos, da minha marca para a formação deles, é uma contribuição. Acho que o aluno quando encontra com a gente... Penso dessa forma, tento me espelhar naqueles que impactaram decisivamente na minha formação. E o estágio também vem nesse sentido, acho que se a pessoa está ali, tenho de certa forma que contribuir, então é mais nesse sentido. Isso no plano mais geral da minha motivação específica e nesse sentido de contribuição mesmo, da articulação da universidade, da formação em educação física com a escola, no sentido de aproximar o aluno das demandas, das atividades necessárias para o desenvolvimento do trabalho educativo. Mas, no geral, essa dimensão da minha história de vida, no sentido de contribuir com os alunos, na medida que sou quem sou por conta da contribuição que dispensaram a mim. E nesse ponto mais específico da especificidade da atividade, nesse sentido mesmo, de articular os alunos com as demandas da escola, da sua atividade laborativa, que ele vai encontrar futuramente. Não diferencio, portanto, a minha motivação para atuar no estágio da minha motivação para desenvolver orientações de projetos de treinamento profissional, de extensão e de pesquisa. A razão é a mesma: me envolvo com todas essas atividades porque contribuem para a formação dos estudantes, ainda que em graus distintos e com suas especificidades.

A.L.- Na sua opinião o que o estágio representa na formação docente?

PO1 - Acho que é o momento, não que é o momento específico, vamos colocar assim, mas é uma das atividades em que o aluno permite sua instrumentalização nessa relação com as atividades desenvolvidas pela escola. Então até falei dessa questão da aproximação do aluno e a escola, acho que vai mais nesse sentido, é uma atividade teórica... Ah às vezes falamos “a parte prática”, mas não nesse sentido, tanto é que fazemos reflexões no sentido do trabalho educativo. Penso que é mais nesse sentido mesmo, de ser uma das atividades que instrumentaliza o aluno para esse agir pedagógico, desenvolver o trabalho educativo futuramente. Penso que sem o estágio essa demanda da formação acaba ficando deficitária. É mais nesse sentido dessa aproximação. Aproximação no sentido de desenvolver as atividades, para o aluno ter contato com essas atividades que são desenvolvidas na escola. Vai desde o mais geral até o mais específico: a relação com os alunos, a relação com as normativas da escola, com relação a própria atividade pedagógica propriamente dita, no sentido dessa transformação do saber acumulado em saber escolar em cada etapa da escolarização. Penso que é o momento em que ele está estreitando, digamos assim, mais um desses momentos de articulação da formação mesmo.

A.L.- O que acredita ser necessário para melhorar esse tempo de estágio? Sugestões de alteração no estágio...

PO1 - Então, isso não sei se envolveria alterações específicas na dinâmica do estágio ou em aspectos mais gerais, que envolvem sua própria regulamentação. Digo assim, para dar um salto qualitativo na formação que é dada no estágio, talvez tenhamos que ir além do que podemos fazer naquele momento específico do estágio, vou colocar dessa forma. Talvez não seja mudanças específicas no estágio, mas mudanças mais gerais que permitam aos estudantes chegar na disciplina do estágio de outra forma. Nem domino a fundo a regulamentação do estágio e como está a organização do curso, mas penso que talvez até os próprios professores orientadores pudessem ser ouvidos na própria organização da formação. Também identificamos lacunas na formação do aluno, que talvez tenhamos mais facilidade de identificar quando eles estão ali, pensando os conteúdos específicos na sua relação com o processo de transmissão do conhecimento mesmo, na relação da educação física com a escola. Nessa atividade mesmo de transformação em saber escolar, porque às vezes estamos estudando um conteúdo específico na graduação, mas não necessariamente esse conteúdo é trabalhado na licenciatura... Não sei, também não conheço a fundo a atual organização da licenciatura. Mas pode ser que este conteúdo não seja trabalhado de uma forma a permitir essa articulação com a escola. Então talvez pensar coletivamente a formação do aluno. Tenho

impressão de que a maioria dos alunos chega em uma condição diferente da que eu cheguei quando era graduando. Muitos já estão trabalhando nos âmbitos não formais... Acaba que o estágio assume para muitos uma posição secundária na formação por conta das condições objetivas em que se encontram. Me preocupa muito que muitos estudantes chegam com lacunas importantes na formação, são lacunas que não daremos conta de superar no estágio, são conhecimentos básicos sobre as abordagens metodológicas da educação física, sobre o papel da escola... Essas questões específicas também aponte... talvez reuniões envolvendo os professores da disciplina de estágio, com os professores da escola, e às vezes também com os alunos. Penso que talvez pode ser um caminho interessante dessa troca para identificar possibilidades. Mas com relação ao aluno, também costumo fazer no momento final uma avaliação do estágio, do que representou aquilo para o aluno, não sei se talvez ter um retorno dos professores com relação à nossa atividade, não sei se isso também não seria interessante. Porque às vezes o aluno ali com a gente fica com receio de falar, mas talvez mencione. Então são questões que acho que há mais facilidade de fato para melhorar, penso, porque as questões mais gerais, da regulamentação, da organização da formação esbarram em outras determinações. Então penso que as possibilidades de transformação são inúmeras. Aí não sei se seria especificamente de uma mudança na dinâmica do estágio, da forma específica como desenvolvemos ou se isso envolveria questões mais gerais, como a normatização do estágio, a própria forma como está organizado o curso, ou talvez as duas partes. Como não domino essa regulamentação do estágio a fundo, então não sei que medida seria, uma alteração no estágio ou na formação como um todo.

[FIM DA ENTREVISTA]