



DOSSIÊ

POR UMA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ELEMENTOS PARA A SUA COMPREENSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Samuel de SOUZA NETO

Universidade Estadual Paulista - Unesp

Rio Claro, São Paulo – Brasil

samuel.souza-neto@unesp.br

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

Luiz Gustavo BONATTO RUFINO

Centro Universitário Grupo Unieduk

Jaguariúna, São Paulo – Brasil

gustavo_rufino_6@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo analisar os elementos do estágio supervisionado (ES) que estariam contribuindo para uma pedagógica da formação. Opta-se pela pesquisa qualitativa, construtivismo social, com quatro professores orientadores - ES de universidades públicas – IES, tendo como técnicas: análise documental, entrevista, análise de conteúdo. Observou-se nos programas de ES e entrevistas a presença de um(a): projeto; uma base de conhecimentos; problematização dos conteúdos; portfólios e casos de ensino, relatos de experiência, relatórios; acolhimento e acompanhamento do estagiário; formação do formador da escola; profissionalidade; reflexão crítica. Concluiu-se que os elementos apontados para uma pedagogia da formação estão colocados, faltando o desenvolvimento de um ponto de vista pedagógico.

Palavras-chave: Educação Física. Pedagogia da formação. Estágios supervisionado. Prática. Formação inicial.

FOR A TRAINING PEDAGOGY IN THE SUPERVISED INTERNSHIP: ELEMENTS FOR ITS UNDERSTANDING IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: This study aimed to analyze the elements of the supervised internship (ES) that would be contributing to a pedagogical training. We opted for qualitative research, social constructivism, with four guiding professors - ES from public universities - IES, using the following techniques: document analysis, interview, content analysis. It was observed in the HE programs and interviews the presence of a: project; a knowledge base; problematization of contents; portfolios and teaching cases, experience reports, reports; reception and monitoring of the intern; training of the school's trainer; professionalism; critical reflection. It was concluded that the elements pointed to a pedagogy of training are in place, lacking the development of a pedagogical point of view.

Keywords: Physical Education. Education pedagogy. Supervised internship. Practice. Inicial training.

PARA UNA PEDAGOGÍA DE FORMACIÓN EN EL INTERNADO SUPERVISADO: ELEMENTOS PARA SU COMPRENSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN: Este trabajo tuvo como objetivo analizar los elementos de la pasantía supervisada (ES) que estarían contribuyendo a una formación pedagógica. Optamos por la investigación cualitativa, constructivismo social, con cuatro profesores guías - ES de universidades públicas - IES, utilizando las siguientes técnicas: análisis de documentos, entrevista, análisis de contenido. Se observó en los programas y entrevistas de ES la presencia de un: proyecto; una base de conocimientos; problematización de contenidos; portafolios y casos de enseñanza, informes de experiencia, informes; recepción y seguimiento del pasante; formación del formador de la escuela; profesionalismo; reflexión crítica. Se concluyó que los elementos apuntan a una pedagogía de la formación están presentes, faltando el desarrollo de un punto de vista pedagógico.

Palabras-clave: Educación Física. Pedagogía de la formación. Prácticas supervisadas. Práctica. Formación inicial.

INTRODUÇÃO

A formação docente vem passando por transformações profundas do século XX ao século XXI, tanto em âmbito internacional como nacional com relação aos agentes; espaço e lugar de formação; modalidades e duração dos estágios; dispositivos utilizados para sua organização, estruturação e acompanhamento, a exemplo de documentos, instrumentos, portfólios, registros, entre outros (BRASIL, 1996, 2002a, 2002b, 2008; BORGES, 2008; GERVAIS; DESROSIERS, 2005). Tais desafios apresentam-se como fundamentais tendo em vista os atuais contextos formativos, de modo que a investigação científica precisa desenvolver ações que possam contribuir com sua possível superação.

Estas transformações que estão na base do movimento pela profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986; BRASIL, 1996; TARDIF, 2002; CONTRERAS, 2002) consideram o ensino como uma atividade profissional de alto nível, fundamentado sobre uma base de conhecimentos (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2002; NÓVOA, 2019) com formatos específicos em função das características de cada país (ALTET, 2011). De modo que o ponto para o qual todos convergem é o de considerar a prática profissional, particularmente o Estágio Supervisionado (ES), como um *locus* de produção de saberes e de formação (BORGES et al. 2008).

Porém, desde 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, temos assistido a um esforço dos legisladores em valorizar o que vem sendo denominado genericamente pela terminologia de “prática” na formação inicial de professores, podendo-se destacar, por exemplo, as 300 horas de Prática de Ensino (BRASIL, 1996); as 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado e as 400 horas de Prática como Componente Curricular (BRASIL, 2002; 2015); as 800 horas de Prática Pedagógica (BRASIL, 2019). Entre outras iniciativas assiste-se também às novas políticas de indução ao ensino com o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e a Residência Pedagógica (NÓVOA, 2018), bem como na organização do ES com a Lei nº 11.788/2008, normatizando-o como estágio profissional nas instituições, mas tendo como referência a empresa, indústria, espaço social diferente do escolar em que se recebe os estagiários.

Souza Neto, Cyrino, Borges (2019) afirmam que esse esforço não se dá no sentido de substituir a formação teórica pela prática, pois não se reduz a carga teórica, mas aumenta-se a prática. Há um avanço na legislação no sentido de aumentar as possibilidades de articulação entre essas esferas conceituais da formação, percebendo-se a insuficiência delas isoladamente, fato que precisa ser mais explorado pelo âmbito da pesquisa científica dentro do campo da formação docente.

Assim sendo, por parte das Instituições de Ensino Superior – IES, explicitamente, se observa, de modo geral, alguns descompassos que ocorrem ao mesclar conceitos e ou substituí-los para uma visão de estágio profissional nos moldes do que é feito em certas profissões liberais. Aponta-se para uma “visão única”, tanto dentro quanto fora do âmbito escolar, não reconhecendo a especificidade que há quando se fala em ES desenvolvido na escola. Assinala-se, ainda, que a Universidade, enquanto estrutura e tradição, a partir do modelo homboldiano, tem dificuldade em reconhecer a prática como um lugar de formação e produção de conhecimentos no ensino, assim como tem dificuldades em conceber o ES como uma área de conhecimento. Autores como Contreras (2002), por exemplo, consideram que tal esforço, muitas vezes fica confinado a poucos professores que ousam ir contra esta mentalidade muitas vezes retrógrada ou galgada em certos anacronismos frente o processo formativo de professores.

Em função dessa problematização apresentada, esse trabalho tem como principal objetivo identificar e analisar os dispositivos de formação, os agentes e as modalidades de orientação, supervisão e colaboração

pedagógica que estariam contribuindo para a perspectiva de uma pedagógica da formação no ES em Educação Física de algumas IES públicas do Estado de São Paulo. Nominalmente, investigou-se instituições de tradição e importância social que apresentam histórico consolidado no campo da formação de professores na Educação Física, a saber: Universidade Estadual Paulista – UNESP/RC; Universidade de Campinas – UNICAMP; Universidade de São Paulo – USP; e, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No final do século XX, o trabalho do professor passou a ser foco de questionamentos que o vincularam à (má) qualidade da educação e do ensino, assinalando que essa formação era pobre e insuficiente, bem como produzindo um tipo de crítica formulado no “argumento da incompetência” (SOUZA, 2006). Estabeleceu-se uma relação discursiva entre (baixa) qualidade dos sistemas públicos de ensino e a (baixa) qualidade na formação docente, ao mesmo tempo em que se ressaltava “a centralidade dos professores nas sociedades contemporâneas” (SOUZA; SARTI, 2014, p. 95).

Paralelo a esse processo se desenvolveu o movimento pela profissionalização do ensino, marcado pela iniciativa de 50 reitores de universidades americanas, inaugurando um novo modelo de formação docente (HOLMES GROUP, 1986). Este modelo foi pautado, principalmente, na epistemologia da prática (SCHÖN, 1992), propondo-se revelar os saberes utilizados pelos professores; como eles são utilizados, mobilizados e integrados pelos docentes em suas tarefas cotidianas? como eles são incorporados, produzidos e utilizados por eles? (TARDIF, 2013).

Souza Neto, Cyrino e Borges (2019) assinalam que ao se tomar a epistemologia da prática como base da formação de professores insere-se à docência em uma categoria profissional, e não mais vinculada à ideia de um ofício, pois no “mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2013, p. 6). Assim, admite-se que o movimento pela profissionalização é uma tentativa de reconstruir os princípios e fundamentos que embasam o ofício de professor (TARDIF, 2013).

Especificamente no campo da formação de professores na Educação Física no Brasil, Rufino e Souza Neto (2021) analisam a passagem desse processo formativo galgado no paradigma artesanal, cuja principal representação baseia-se na compreensão de vocação para o paradigma profissional, que compreende a docência como uma profissão sedimentada em um “ofício feito de saberes”. Segundo os autores, à luz de análises sociológicas por meio da teoria configuracional de Norbert Elias, a idade da profissão na Educação Física requer novas configurações, aproximando os campos acadêmico (universidade) e educativo (escola) nessa estrutura configuracional arraigada à ideia de epistemologia da prática centrada no campo profissional (RUFINO; SOUZA NETO, 2021).

Seguindo esta lógica, quando se olha para os conceitos de epistemologia da prática profissional e de profissionalização vinculados às situações de ES e das práticas de ensino, elas passam a serem vistas como aspectos centrais da formação inicial. Se antes a prática era desenvolvida de forma artesanal, passando posteriormente para uma operacionalização aplicacionista e tecnicista, chega-se no presente a uma prática reflexiva individual e coletiva, possibilitando ao futuro professor no ES vivenciar e experienciar o cotidiano escolar.

Essa concepção de ES, pautada na ideia de profissionalização docente, traz consigo inúmeros desafios para o seu desenvolvimento, como o de reunir equipes de professores da escola-campo e da universidade como responsáveis pela formação de futuros professores, auxiliando-os nesse processo de reflexão e análise do ensino (ALTET, 2001).

No entanto, para que o ES possa seguir essa perspectiva de profissionalização da formação profissional há necessidade de dois movimentos: (a) uma maior proximidade da formação com as práticas profissionais docentes, considerando a escola como lócus formativo privilegiado e (b) a elevação do nível de certificação dos professores, acompanhando a elevação do nível educacional da população (SARTI, 2013a, p. 218). Enfim, passa-se a considerar na formação de professores a socialização e o desenvolvimento profissional, mas também a análise de prática com o uso de dispositivos.

Entende-se por “dispositivos”; dentro do presente contexto, formas e artefatos pedagógicos e didáticos utilizados para diferentes finalidades educativas tendo em vista a produção, reprodução e transformação cultural, as quais se justapõem, via de regra, relações de poder e conhecimento, como salienta Bernstein (1996). Dentro do campo da formação docente, os dispositivos mais usualmente empregados se referem a formas de registro formal dos processos de acompanhamento e supervisão dos estágios, bem como relatórios, registros diversos, representações de imagens, preenchimento de formulários, contratos, diários de campo, portfólios, entre outros.

Ao se olhar para a formação inicial como um processo de socialização de aprendizagem de uma profissão deve-se possibilitar ao sujeito organizar os saberes aprendidos para serem empregados em situação de ensino, bem como a “integração entre o local de trabalho e a formação docente” (SARTI, 2013a, p.218). Espera-se também que os professores experientes assumam uma nova identidade, como “formadores de seus pares dentro de uma lógica socioprofissional (SARTI, 2013a). De modo que a incorporação desse “ponto de vista pedagógico” (AZANHA, 2006), especificamente docente, possibilita aos professores o discernimento nas situações de ensino e tomadas de decisões (SOUZA NETO, SARTI, BENITES, 2009).

Segundo Azanha (2006), a ideia de se pensar os processos formativos a partir do que o autor denomina de “ponto de vista pedagógico” está galgada em uma perspectiva ética e comprometida com a cultura, os valores e as perspectivas presentes de fato dentro do contexto da escola. Assim, em que pese a importância de diversas áreas de conhecimento à luz das análises sobre o que acontece dentro do campo escolar, tal como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a administração, etc., não se pode deixar de considerar que o que rege o desenvolvimento da prática pedagógica, é justamente esse ponto de vista pedagógico que é específico às trocas e construções que acontecem nas escolas.

Ainda segundo Azanha (2006), o “ponto de vista pedagógico”, não se configura como sendo a soma de diversos saberes teóricos de diferentes áreas de conhecimento que podem ser utilizados direta ou indiretamente dentro do contexto escolar. Para o autor, o conceito de “vida escolar” é fundamental para se compreender a formação e o trabalho docente a partir do que de fato acontece no cotidiano escolar propriamente dito. Nossa hipótese é que o ES na Educação Física deveria, na medida do possível, colaborar para com a paulatina construção desse “ponto de vista pedagógico” dos estagiários e futuros professores formados pelas IES investigadas.

Em função desses aspectos projeta-se para o ES a necessidade de uma pedagogia da formação. Nóvoa (2012) ao se referir a uma pedagogia da formação na universidade defende o seu vínculo com quatro aspectos: Investigação – Grupos de Pesquisa; Colaboração; Pedagogia Situacional e Cultura Profissional; Experiência.

Propõe-se como primeiro aspecto uma pedagogia da formação baseada em práticas de pesquisa, seguida de um segundo aspecto pautado em práticas de colaboração, trabalho em equipe, ou seja, que se faz em colegialidade por meio do diálogo, constituindo redes sociais (NÓVOA, 2012). No caso do ES, as relações de diálogo são baseadas na perspectiva da parceria universidade-escola como cofomadoras. Um terceiro aspecto valoriza a situação, dando margem para uma pedagogia da imprevisibilidade e a emergência de cultura profissional. Valoriza-se a aprendizagem de uma pedagogia situacional, envolvendo práticas de uma cultura mais ativa, nas quais os estagiários identifiquem e analisem aspectos do ensino, da realidade escolar, do trabalho docente e cultura do magistério. Por fim, o último aspecto, uma pedagogia que valorize as dimensões experienciais dentro e fora muros da universidade, permitindo aos futuros professores ampliarem as experiências e vivências no campo do trabalho docente e da realidade escolar para estabelecerem diálogos mais consistentes. Concluindo, uma pedagogia que vá além da tradição e não se feche no conhecimento, uma pedagogia que seja capaz de valorizar uma experiência que inclua a reflexão social (NÓVOA, 2012).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como caminho escolheu-se a pesquisa qualitativa, tendo como paradigma o construtivismo social (ALVES-MEZZOTTI; GEWANDSZNADJDER, 1998, p.133-134). A pesquisa qualitativa tem caráter compreensivo e interpretativo, partindo do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, buscando compreender as particularidades dos indivíduos participantes. No âmbito desse paradigma se trabalhará com a investigação do tipo construtivismo social, acrescida de uma atitude crítica em relação a realidade. Dessa forma inicia-se empregando um construtivismo cotidiano, entendido como a crença de que a mente está ativa na construção do conhecimento, mas opondo-se a uma epistemologia empírica e realista ingênua (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 201).

Neste estudo, os participantes foram quatro professores responsáveis pelo ES provenientes da UNESP (PO1), USP (PO2), UNICAMP (PO3) e UFSCar (PO4), tendo todos assinados o termo de consentimento. Entre as técnicas escolhidas optou-se pela fonte documental (QUIRINO, 1999), buscando nas propostas de formação (projeto pedagógico) da USP, UNESP (Rio Claro), UNICAMP e UFSCar dados sobre a orientação/modelo curricular, considerando os diferentes elementos, competências e habilidades que compõem o universo do ES. Para Lüdke e André (1986, p. 38-39) a análise documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse”, constituindo “uma fonte estável e rica; de baixo custo”.

Com relação a entrevista esta teve como finalidade fazer uma reconstrução histórica a partir da compreensão do entrevistado, tendo como objetivo o estabelecimento de uma situação de interação na qual se estabelece um processo de comunicação e parceria entre o entrevistador/entrevistado para que ocorra troca de informações (COSTA, 2002). Para este estudo escolheu-se a entrevista semiestruturada, visando obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e ao mesmo tempo, permitir que se realizem explorações não-previstas, oferecendo liberdade.

Na análise dos dados utilizou-se a “análise de conteúdo” proposta por Bardin (1979). Nela o ponto de partida é a mensagem, seja verbal, gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada, pois expressam as representações sociais construídas sob condições contextuais nos quais os emissores estão envolvidos

(FRANCO, 2007). Define-se a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utilizam de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1979, p. 38).

Todos os procedimentos éticos correspondentes à pesquisa científica com seres humanos foram seguidos. O trabalho foi submetido e autorizado pelo Comitê de Ética em pesquisa da instituição de origem dos pesquisadores. Os participantes foram orientados de todos os procedimentos e tiveram suas eventuais dúvidas sanadas ao longo de todo o processo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados foram organizados em dois eixos: 1) modelo de formação e; 2) estágio supervisionado: organização e dispositivos. Para melhor discussão e apresentação dos resultados abordaremos cada um dos subeixos separadamente a seguir.

MODELO DE FORMAÇÃO

Tardif (2002) aponta que a profissionalização dos professores apresenta a epistemologia da prática profissional como tentativa de superação dos discursos, pois valoriza-se a prática profissional, colocando como perspectiva o modelo curricular profissional de formação (BORGES, 2008).

Dessa forma, no âmbito da profissionalização do ensino, o Modelo Curricular Acadêmico (também denominado de profissionalismo clássico) dá-se no esforço acadêmico para “desenvolver e clarificar uma base de conhecimento para o ensino”, buscando construir o “edifício do profissionalismo sobre os alicerces da certeza científica”, assim como categorizando e codificando “o conhecimento prático dos professores em termos técnicos, científicos ou teóricos” (GOODSON, 2008, p.213). Portanto, a profissionalização ocorre por via da academização.

Formosinho (2009, p. 94) aponta que “a progressiva substituição, na maioria das universidades, da pedagogia pelas ciências da educação tem provocado a academização da formação de professores, confinando a formação à componente intelectual do desempenho docente”. O autor assinala que a academização não é adequada a formação de professores de escola básica por valorizar de forma diferenciada o componente intelectual do desempenho docente. Ele pontua que a docência implica um desempenho tanto intelectual e quanto técnico, ao mesmo tempo em que inclui um desempenho relacional e um desempenho moral, pois os professores especialistas em determinadas áreas do saber são agentes também de desenvolvimento humano. Para Gauthier et al. (1998, p.28) significa adotar outro modelo de formação, para “conceber o ensino como sendo mobilizado por vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece” e fundamenta a sua ação pedagógica na escola.

No Brasil, com relação aos modelos de formação estudados observou-se que nós não temos um modelo definido. Eles estão mais próximos do acadêmico em sua organização e estruturação (UNESP, 2017; USP, 2007; UNICAMP, 2015; UFSCAR, 2010), corroborando com as críticas de Schön (1992), a respeito do modelo da racionalidade técnica, bem como de Betti, Betti (1996) na Educação Física ao apontar para o predomínio modelo técnico-científico. Dessa forma, as propostas de formação inicial têm como base a racionalidade técnica perpassada por componentes da racionalidade prática e da racionalidade crítica (UNESP, 2017; USP, 2007; UNICAMP, 2015; UFSCar, 2010), quando se olha para os programas de formação das IES.

Quadro 1 - Modelos de Formação Profissional

	Modelo curricular acadêmico	Modelo curricular profissional
Profissional	Voltado para a formação profissional que é tomado como um tecnólogo, um <i>expert</i> , que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa, a fim de aplicá-los na prática escolar.	Voltado para a formação do profissional reflexivo, que produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática, de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando o seu ensino.
Saberes	Baseado na epistemologia científica.	Baseado na epistemologia da prática.
	Visão unidimensional e disciplinar dos saberes na base da formação.	Visão pluralista dos saberes na base da formação.
	Saberes científicos e curriculares são a referência para a formação profissional.	Saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional.
	Pesquisadores e formadores universitários produzem e controlam os saberes na base da formação, enquanto os professores aplicam os saberes na base da formação.	Professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão, o saber da experiência, os saberes práticos possuem o mesmo estatuto que os saberes científicos.
Modalidades de formação	Centrada na formação acadêmica.	Centrada na prática.
	Estágio não muito longo, no final do curso.	Estágio em alternância ao longo da Formação
	A universidade é o centro da formação.	A escola é o <i>locus</i> central da formação.
	Apesar das idas ao campo (ao meio escolar) é a universidade que controla todo o processo de formação.	Ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade. O processo de formação é partilhado e, em uma certa medida, mesmo a avaliação é partilhada entre os atores.
	Os atores envolvidos na formação são particularmente os docentes universitários, os professores que recebem os estagiários se limitam a dar conselhos partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários.	Envolve outros atores que aqueles tradicionalmente implicados na formação. Além dos professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio) envolve diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores.
	Se apoia, sobretudo, em dispositivos tradicionais de transmissão de conhecimentos e notadamente sobre a ideia de que dominando um bom repertório de casos e técnicas o profissional é apto a agir em situações reais de ensino.	Envolve dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes. Ancorada em abordagens do tipo por competências, por problemas, por projetos, clínicas etc.
	Fonte: Borges (2008)	

Porém, tanto Zeichner (2013) como Nóvoa (2012) vão defender, na contemporaneidade, um modelo híbrido de formação, considerando o que se tem de significativo na racionalidade técnica e na racionalidade prática. Elege-se dessa forma como base de conhecimento para a formação do professor: o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico e o conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2019). Nesse sentido, essa perspectiva híbrida, no que tange a falta de modelos de formação no estágio se, de um lado, denota o caráter de independência e soberania de cada instituição em sua estruturação, desde que regido e orientado pelas leis e diretrizes atuais, por outro lado, demonstra uma falta de coerência na comparação de uma instituição com a outra, sobretudo pela falta de perspectiva em se desenvolver de modo mais consolidado o modelo de formação denominado de profissional, fato que fica evidente quando se analisa as formas de organização,

bem como os dispositivos apresentados nos estágios supervisionados em cada uma das instituições analisadas, especificados no próximo item.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ORGANIZAÇÃO E DISPOSTIVOS

Entre as IES defende-se como perfil profissional: a docência como a base obrigatória de sua formação e identidade profissional, uma docência apresenta subjacente a ela como condição *sine qua non* o conhecimento do movimento humano (motricidade humana) aplicado ao fenômeno educativo (UNESP, 2017); um professor que compreenda o papel social da escola e da EF como componente curricular (USP, 2007); um professor que possa atuar na assessoria, planejamento, execução e avaliação do componente curricular (UNICAMP, 2015); a formação de um professor que domine a transmissão, assimilação, (re)construção de conhecimentos, conteúdos, habilidades e atitudes culturais, científicas, sociais e corporais que permitam a ação educativa nos setores de atuação do educador vinculado à Educação Física (UFSCar, 2010)

Neste contexto, os ES são organizados a partir do terceiro de formação indo até o quarto ano, pois são cursos que tem um mínimo de 4 anos e máximo de 7 anos, na seguinte configuração:

Quadro 2 – O ES nas IES: UNESP, USP, UNICAMP, UFSCar

ES IES	Distribuição dos Estágio Curricular Supervisionado (ECS)			
	ECS	ECS	ECS	ECS
UNESP Curso Lic: 3570 h 420 h Depto de Educação	3º ano/ECS – PE1 120 h - Base de conhecimento; observação e projeto. Dispositivos: iniciação a docencia; portfólio/rotinas; projeto.	3º ano/ECS – PE2 90 h - Educação Infantil e Ensino Fundamental 1; Gestão. Dispositivos: projeto; portfólio/saberes, caso de ensino; parceria intergeracional - TCE	4º ano/ECS – PE3 90 h – Ensino Fundamental 2; Gestão. Dispositivos: projeto; portfólio/pedagogia da autonomia, caso de ensino	4º ano/ECS – PE4 120 h – Ensino Médio e Gestão. Diposivos: tema emergente; portfólio/reflexão critica; portfólio/gestão; caso de ensino/gestão

ES IES	Distribuição dos Estágio Curricular Supervisionado (ECS)			
	ECS	ECS	ECS	ECS
USP Curso Lic: 3810 h 400 h 300 h - Faculdade de Educação (FE) Obs.: não temos a carga horária	FE O Estágio Supervisionado na Licenciatura é feito em disciplinas. Exemplo: Met. do Ensino de Educação Física. Dispositivo: ficha de estágio, projeto, relatório	FE O Estágio Supervisionado na Licenciatura é feito em disciplinas Dispositivo: ficha de estágio, projeto, relatório	FE O Estágio Supervisionado na Licenciatura é feito em disciplinas. Dispositivo: ficha de estágio, projeto, relatório	FE O Estágio Supervisionado na Licenciatura é feito em disciplinas. Dispositivo: ficha de estágio, projeto, relatório
	100 h - Faculdade de EF e Esporte (FEFE)	FEFE EFP0116 - Educação Física na Educação Infantil I – 10h EFP0117 - Educação Física no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano I – 10h EFP0118 - Educação Física Escolar Adaptada I – 10h Dispositivo: projeto, relatório	FEFE EFP0120 - Educação Física na Educação Infantil II- 10h EFP0121 - Educação Física no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano II – 10h EFP0122 - Educação Física Escolar Adaptada II – 10h Dispositivo: projeto, relatório	FEFE EFP0123 - Educação Física no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano I – 10h EFP0124 - Educação Física no Ensino Médio I – 10h Dispositivo: projeto, relatório
UNICAMP Curso Lic: 3390 400 h 200 h – Faculdade de Educação (FE) 200 h – Faculdade de Educação Física (FEF) Obs.: não temos a carga horária	FE O Estágio Supervisionado na Licenciatura é feito em disciplinas. Dispositivo: ficha de estágio, projeto, relatório	FE O Estágio Supervisionado na Licenciatura é feito em disciplinas. Dispositivo: ficha de estágio, projeto, relatório	FE O Estágio Supervisionado na Licenciatura é feito em disciplinas. Dispositivo: ficha de estágio, projeto, relatório	FE O Estágio Supervisionado na Licenciatura é feito em disciplinas. Dispositivo: ficha de estágio, projeto, relatório
	FEF - 3º ano/EF521 – Estágio Supervisionado em Educação Física I Dispositivo: Observação das práticas pedagógicas: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio. Dispositivo: projeto e relatório	FEF - 3º ano/EF621 – Estágio Supervisionado em Educação Física II Dispositivo: intervenção pedagógico em EF nos diferentes níveis de ensino. Dispositivo: projeto e relatório	FEF - 4º ano/EF731 - Estágio Supervisionado em Educação Física I Dispositivo: atividades de estágio com experiências, práticas e conhecimentos do campo profissional Dispositivo: projeto e relatório	FEF - 4º ano/EF831 - Estágio Supervisionado em Educação Física II Dispositivo: atividades de estágio com experiências, práticas e conhecimentos do campo profissional Dispositivo: projeto e relatório

ES IES	Distribuição dos Estágio Curricular Supervisionado (ECS)			
	ECS	ECS	ECS	ECS
UFSCar Curso Lic: 3240 h 480 h Depto de Metodologia do Ensino	3º ano/ECS 1 – EI 120 h Disciplina de Orientação Pedagógica voltada para o Ensino Infantil. Dispositivo: projeto, check list de supervisão e relat.	3º ano/ECS 2 – EF1 120 h Disciplina de Orientação Pedagógica voltada para o Ensino Fundamental 1 Dispositivo: projeto, check list de supervisão e relatório	4º ano/ECS 3 – EF2 120 h Disciplina de Orientação Pedagógica voltada para o Ensino Fundamental 2 Dispositivo: projeto, aval. de aula e relatório	4º ano/ECS 4 – EM 120 h Disciplina de Orientação Pedagógica voltada para o Ensino Médio Dispositivo: projeto, aval. de aula e relatório

O conceito de estágio é diferente nas quatro universidades com predominância do modelo acadêmico (BORGES, 2008). Existe uma aproximação maior entre a USP e a UNICAMP por compartilhar parte da carga horária do estágio entre as Faculdades de Educação (USP - 300 horas; UNICAMP - 200 horas) e a Faculdade de Educação Física e Esporte / Faculdade de Educação Física (USP - 100 horas; UNICAMP - 200 horas).

Na UNESP e na UFSCar, os estágios estão centralizados no Departamento de Educação (UNESP - 420 horas) ou no Departamento de Metodologia do Ensino (UFSCar - 480 horas). Porém, a supervisão nas escolas de estágio é diferente em cada programa de formação. Os estágios na UNESP e UFSCar, por estarem localizadas em cidades consideradas de médio porte (na faixa populacional de 200 mil habitantes aproximadamente), possibilitam um acompanhamento mais próximo das escolas, no que tange processos de deslocamento e logístico para a realização da supervisão. Por sua vez, UNICAMP e USP por estarem situadas em metrópolis muito maiores e muito mais populosas (acima de um milhão de habitantes e 12 milhões de habitantes, aproximadamente) apresentam maiores dificuldades de supervisão. Essa é uma questão importante e que precisa ser considerada, pois o contexto no qual cada IES está localizada apresenta certas características em termos de logística e dimensão territorial que podem ter um impacto no processo de supervisão e acompanhamento dos estágios dentro do contexto analisado no presente estudo.

Embora haja essa compreensão observa-se nas propostas curriculares dos cursos (UNESP, 2017; USP, 2007; UNICAMP, 2015; UFSCar, 2010) e descrições de PO1, PO2, PO3, PO4 a valorização dos saberes docentes (TARDIF, 2002) ou do conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2019), assim como de dispositivos de formação, como: portfólio e casos de ensino (PO1), check list de acompanhamento do estagiário (PO1, PO4) e de relatórios ou análises reflexivas (PO1, PO2, PO3, PO4) e de projetos interdisciplinares (PO2, PO3).

A Unesp apresentou o curso mais denso no campo das práticas e parcerias de ensino, o que leva para uma aproximação no campo do estágio de uma orientação de formação híbrida (modelo curricular tradicional e modelo curricular profissional). (Borges, 2008). Em comum, observamos (USP, UNICAMP, UNESP e UFSCar) na formação / orientação dos estagiários: (a) preocupação com a reflexão crítica sobre o processo de ensino; (b) a tentativa dos supervisores de trabalhar na questão da gestão da sala de aula e controle de conteúdo; (c) análise do ensino em relatórios; (d) reconhecimento da escola como espaço de formação e do professor de escola como um parceiro no processo de formação; e por fim, (e) o uso de uma base de conhecimento (USP, UNICAMP, UNESP e UFSCar) que promove a profissionalização no ensino (PS1, PS2, PS3, PS4)

No entanto destaca-se também uma limitação na articulação entre conteúdo e práticas no ensino universitário (PS1, PS2). A UNESP possui o estágio supervisionado mais denso na área de práticas de ensino, parcerias

e análise de ensino (ALTET, 2000; WITTORSKI, 2014). Há uma prática profissional que está sendo analisada e fundamentada (PO1). Dessa forma, ela apresenta uma proposta de profissionalização mais organizada, com base nos dispositivos (portfólio, caso de ensino) utilizados durante o estágio para a análise da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma pesquisa investigativa a partir de uma estruturação qualitativa objetivamos, com o presente estudo, identificar e analisar os dispositivos de formação, os agentes e as modalidades de orientação, supervisão e colaboração pedagógica que estariam contribuindo para a perspectiva de uma pedagógica da formação no ES da UNESP/RC, UNICAMP, USP e UFSCar a partir de dados obtidos de entrevistas e de análise documental oriunda de cada uma das IES pesquisadas.

De modo geral, podemos considerar que neste trabalho observou-se que não foi concretizado, ainda, uma definição clara quanto aos papéis que universidade e escola, supervisores universitários e docentes da educação básica devem desempenhar no tocante aos estágios e à formação dos novos professores. Apesar da existência de orientações legais a este respeito, as instituições de formação de professores não costumam manter um trabalho articulado com as escolas de educação básica que recebem seus estagiários. Há avanços significativos, mas falta a incorporação de um “ponto de vista pedagógico” (AZANHA, 2006), uma perspectiva especificamente docente, que possibilite aos professores o discernimento nas situações de ensino e a tomada de decisões (NÓVOA, 2019).

Nesse sentido, podemos considerar que a construção desse modo docente de perceber o conjunto de fatores que se entrecruzam no ensino e de nele atuar depende de um longo processo de socialização profissional que se inicia antes mesmo da entrada dos sujeitos no curso de licenciatura, estendendo-se por toda a vida profissional (SOUZA NETO, SARTI, BENITES, 2016). Dessa forma, se as experiências de estágio não são, portanto, suficientes para que os futuros professores adquiram tal perspectiva docente. Mas, elas podem exercer um papel importante em tal processo, como um período de *iniciação* “em atividades, modos de conduta e pensamento, que possuem regras intrínsecas, referentes ao que é possível para a ação, para o pensamento e para o sentimento” (PETERS, 1979, p.125).

REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, Ph.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Orgs.). *Formando professores profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALTET, M. A formação inicial dos professores nos IUFM integrados na Universidade em França. In: ALVES, M. P.; KETELE, J-M. (Orgs.). *Do currículo a avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 117-130.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneiras, 2002.

AZANHA, J. M. P *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: ed. SENAC, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENITES, L. C. *O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades*. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências - CRC, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2012.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: TRAVERSINI, C. (Org.) [et al.] *Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: livro 2 – XIV ENDIPE – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.*

BORGES, C.; SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C.. Os desafios da prática como *locus* central da formação inicial docente: novos dispositivos, agentes e modalidades de supervisão pedagógica. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. *XIV ENDIPE: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº. 11.788* de 25 de setembro de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em 6 de out. de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002a. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002b. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES 7*, de 31 de março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril, p.18, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 2*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015.

CONTRERAS, J. *A Autonomia de professores*. 1a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Sandra Regina Netz (trad.). 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FORMOSINHO, J. (coord.) A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, J.. *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: porto Editora, 2009, p. 73-92.

GAUTHIER, C. et. al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERVAIS, C. et DESROSIERS, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants*. Québec: PUL, 2005.

GOODSON, Ivor F. *Conhecimento e Vida Profissional*. Porto: Porto Editora, 2008.

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

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os Desafios do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física Na Parceria Entre Universidade E Escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111–124, Jan./Mar. 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, mar. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 maio 2010.

NOVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 25, n. 1, June 1999.

NÓVOA, A. Pedagogia Universitária: já estamos no século XXI ou ainda não? In: *VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária – Ensino Superior – inovação e qualidade na docência*, de 24 a 27 de junho de 2012, Porto, Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Conferência de abertura proferida em 24 de junho de 2012. Gravação, transcrição e correção do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (UNESP/IB/Depto de Educação) e do acadêmico Bruno Cardoso Nicoletti Domingos (UNESP/IB/Lic. Educação Física. Rio Claro, UNESP/IB/Depto de Educação, 2012, 16p.

PETERS, R. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R.D. (orgs.) *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-30.

QUIRINO, S. F. S. *Estudo de um caso de perspectiva de desenvolvimento sustentável aplicado pela empresa terra fine papers-ecoempreendedorismo*. 1999. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis <acesso em 27 de novembro de 2006/www.eps.ufsc.br/disserta99/soraya>

RUFINO, L.G.B.; SOUZA NETO, S. A configuração do campo da formação de professores na educação física: do paradigma artesanal ao profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 28, n. 2, p. 65-89, abr./jun. 2021, <doi:10.18764/2178-2229.v28n2.202118>. Acesso em: 05 de fev. 2022.

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: Reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, dez. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 29 de jan. 2022.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 46, pp. 83 – 99 setembro/dezembro, 2013a. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4174>. Acesso em 12 abr 2015.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, Dec. 2006. Disponível em: <<http://www>>

scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 19 Junho 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M.. *Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte/MG: Fino Traço. 2014.

SCHÖN, D..Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.78-93.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, Junho 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso: 28 de ago de 2013.

UFSCar (Universidade) *Cursos de Licenciatura em Educação Física*. São Carlos, UFSCar, 2015, 11p.

UNICAMP (Universidade) *Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação Física: Licenciatura em Educação Física, Graduação em Educação Física*. Campinas, UNICAMP, 2015, 70p.

UNESP (Universidade) *Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) em Educação Física: Projeto Político Pedagógico*. Rio Claro, UNESP, 2017, 71p.

USP (Universidade) UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE - *Curso: Licenciatura em Educação Física - Projeto Pedagógico*. São Paulo, USP, 2007, 11p.

SOUZA NETO, S.; RUFINO, L.G.B. Por uma pedagogia da formação no estágio supervisionado: elementos para a sua compreensão na Educação Física. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, Vol. 14, nº. 30 (p. 91-105) 29 ago. 2022. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i30.625>

