

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
ENTENDENDO O PAPEL DO ESTÁGIO EM UMA CONCEPÇÃO DE
AÇÃO DOCENTE ENQUANTO PRÁXIS**

MANUELA PEREIRA DE SOUSA

SÃO PAULO
2012

MANUELA PEREIRA DE SOUSA

**PENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
ENTENDENDO O PAPEL DO ESTÁGIO EM UMA CONCEPÇÃO DE
AÇÃO DOCENTE ENQUANTO PRÁXIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/UNINOVE – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino.

SÃO PAULO
2012

Sousa, Manuela Pereira.

Pensando a formação inicial em educação física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis. / Manuela Pereira Sousa. 117 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.

Orientador (a): Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino.

1. Formação inicial de professores. 2. Estágio. 3. Práxis. 4. Identidade docente. I. Severino, Antonio Joaquim. II. Título.

CDU 37

**PENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
ENTENDENDO O PAPEL DO ESTÁGIO EM UMA CONCEPÇÃO DE
AÇÃO DOCENTE ENQUANTO PRÁXIS**

por

MANUELA PEREIRA DE SOUSA

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Nove de Julho –
PPGE/UNINOVE – como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação, avaliada pela banca
examinadora composta por:**

Presidente: Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino, orientador - UNINOVE

Membro titular: Prof. Dr. Paolo Nosella - UNINOVE

Membro titular: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - UFOP

Membro suplente: Profa. Dra. Ester Buffa - UNINOVE

São Paulo, 23 de março de 2012

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais Manoel e Maria,
Por sua dedicação à vida de suas filhas,
Os grandes responsáveis por este momento.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, aos meus pais e às minhas irmãs que me ensinaram a viver, existir e a ser.

À Universidade Nove de Julho pelo apoio financeiro e ao PPGE pelo meu desenvolvimento acadêmico.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino, que me acolheu com toda a sua humildade e grande sabedoria.

Ao professor José Rubens Jardimino por ter participado do início deste processo e contribuído até os últimos momentos com sua paciência, alegria e conhecimento.

Ao professor Paolo Nosella pela sua disponibilidade, conselhos e contribuições para o desenvolvimento desta dissertação.

À UNESP por permitir o meu acesso à pesquisa e, principalmente, à professora e amiga Fernanda Rossi que muito dou do seu tempo, paciência e saber, me ajudando sempre que precisei.

Aos professores do PPGE e aos meus colegas de curso pelos momentos de reflexões e discussões acadêmicas ou não.

Aos meus alunos que me ensinaram mais do que eu pude lhes ensinar!

Ao Eduardo por sempre acreditar em mim e me apoiar sem nem perceber!

Todos vocês me ajudaram a descobrir quem sou e quem posso ser!

Muito obrigada!

*Se concordamos que a diferença básica entre os seres humanos e os outros seres vivos conhecidos se prende às possibilidades de suas consciências, fica claro que toda atividade será mais ou menos humana na medida que vincula ou desvincula a **ação** à **reflexão**. Só ao humano é permitida a percepção de si mesmo, dos outros, dos seus próprios atos, do mundo e de toda uma realidade que o caracteriza, ao mesmo tempo que pode ser modificada artificial e intencionalmente por ele.*

João Paulo S. Medina

RESUMO

O estágio contribui com o processo de construção da identidade docente. A reflexão sobre a realidade escolar, articulando a teoria e a prática proporciona a aprendizagem e a construção de conhecimentos que são necessários para a futura atuação em sala de aula. A perspectiva da racionalidade prática busca, ao longo da formação inicial de professores, transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e análise crítica. Nesta pesquisa, o estágio foi utilizado como um espaço de reflexão, com o intuito de diminuir o distanciamento existente entre a teoria e a prática em uma perspectiva de ação docente enquanto práxis. Assim, buscamos compreender como o professor reflete e analisa a sua própria ação docente e como o processo de reflexão auxilia na construção de saberes e da identidade docente. A referência metodológica que orientou este estudo foi a pesquisa qualitativa, em um modelo colaborativo-constructivo. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: os diários de aula, os grupos focais, os casos de ensino e o questionário. Realizamos cinco grupos focais durante o segundo semestre de 2010, em uma disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física da Unesp. A análise dos dados indicou que o estágio, em uma perspectiva reflexiva, foi avaliado pelos futuros professores como positivo. Todos os participantes desta pesquisa indicaram que a experiência contribuiu de maneira significativa na emergência de saberes e aprendizagens e com o processo de construção da identidade docente. As estratégias adotadas nesta pesquisa foram consideradas positivas e favoreceram a reflexão por parte dos futuros docentes. Os dados sugeriram que o processo de reflexão possibilitou a diminuição do hiato existente entre a teoria e a prática. Destacamos como elementos fundamentais deste processo: as análises críticas e reflexivas tanto as individuais ocorridas por meio dos diários de aula, como as coletivas obtidas por meio dos grupos focais, a utilização dos casos de ensino em um momento de aproximação e resignificação da realidade e, o contato com discussões teóricas a respeito da formação e dos saberes docentes.

Palavras-chave: formação inicial de professores, estágio, práxis, identidade docente.

ABSTRACT

The practicum activity contributes with the built process of teaching identity. The reflexion about the scholar reality, articulating the theory and the practices provides the learning and built the knowledge necessary for acting in the classroom. The perspective of practice rationality searches, during the initial upbringing teaching, to transform the classroom in a dialogue space and critics analysis. In this searching, the practicum activity was utilized like a reflection space, with the aim to reduce the gap between theory and practice in a perspective of teacher action as praxis. So, we seek to understand how the teacher reflects and analysis their own teaching action and how the reflection process helps to built knowledge and the teaching identity. The methodological reference that guided this study was a qualitative search in a constructive-collaborative model. The techniques to data collect used were: class' diaries, focal groups, teaching cases and a questionnaire. We performed five focal groups during the second semester of 2010, in a Traineeship Supervised Discipline in Physical Education at Unesp. The data analysis indicated that the practicum activity, in a reflection perspective, was assed for the future teachers like positive. All participants in this search indicated that the experience contributed positively in the emergency of knowledge and learning and with the process to built the teaching identity. The strategies adopted in this search were considered positives and supported the reflection by the future teachers. The data suggested that the reflection process reduced the gap between theory and practices. We highlight as fundamental elements in this process: the critics and a reflective analysis occurred in the class' diaries, as the collective obtained through the focal groups, the use of teaching cases in a moment of approach and reframing of reality and, the contact with theory discussions about the upbringing and teaching knowledge.

Key-words:

Initial teacher education, practicum activity, praxis, teaching identity

LISTA DE ANEXOS

I. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMA DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP), CAMPUS BAURU	110
II. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	114
III. QUESTIONÁRIO	115
IV. OFÍCIO À COORDENADORIA DE CURSO	116

SUMÁRIO

Introdução.....	12
1. A Formação Inicial de Professores: Concepções Epistemológicas e a Legislação	18
1.1 Paradigmas Vigentes na Formação de Professores: a Racionalidade Técnica e a Racionalidade Prática	19
1.2 A Legislação Brasileira para Formação de Professores em Cursos de Licenciaturas e o Estágio Curricular: as décadas de 1990 e 2000	25
1.2.1 Leis e Diretrizes para os Cursos de Graduação em Educação Física	35
2 Formação Docente: Uma análise da concepção do Professor Reflexivo	39
2.1 Professor Reflexivo: Breve Panorama	40
2.2 O Professor Reflexivo: tecendo algumas críticas ao conceito	48
3 O Estágio Curricular na Formação Inicial de Professores	54
3.1 O Estágio Curricular e a Prática de Ensino: distintas percepções	54
3.2 A atividade docente enquanto práxis: não só interpretar, mas também transformar	61
3.3 O papel do estágio curricular na construção do “ser professor”	68
4 Trajetória Metodológica	72
4.1 O cenário desta pesquisa	75
4.2 Técnicas de coleta de dados	79
4.3 Desenvolvimento da pesquisa	85
5 Apresentação, análise e discussão dos dados	89
Considerações finais	100
Referências	103
Anexos	110

PENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTENDENDO O PAPEL DO ESTÁGIO EM UMA CONCEPÇÃO DE AÇÃO DOCENTE ENQUANTO PRÁXIS

INTRODUÇÃO

Durante os anos de graduação em Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Estadual Paulista (Unesp) algumas inquietações surgiram e nos incitaram à algumas reflexões sobre a formação inicial docente.

Por muitos momentos, sentimos que a formação inicial parecia não dar conta das exigências e requisições profissionais, deixando lacunas na formação profissional. Em contrapartida, por meio das vivências e experiências obtidas nos estágios obrigatórios e extracurriculares, nos projetos de extensão e nos projetos de pesquisa pudemos perceber a emergência de múltiplos saberes, que juntos parecem constituir o conjunto base de conhecimentos para o ofício do professor. Por isso, surgiu o interesse em aprofundarmos os estudos sobre o papel da formação inicial e do estágio curricular na construção identitária docente.

A partir da década de 1980, inúmeras pesquisas estudavam a formação de professores e os saberes por ele construídos e utilizados. Segundo Tardif (2008), os saberes docentes são plurais e heterogêneos provenientes de diversas fontes e de natureza variada. Deste modo, diversas pesquisas demonstram que a formação inicial docente não é a única fonte de compleição do professor, diversas investigações relacionadas à formação de professores nos revelam críticas aos paradigmas de formação meramente técnicos e nos indicam perspectivas de formação baseadas na compreensão de que apenas a formação inicial não assegura a preparação docente. Aliás, a formação do professor parece não apresentar um momento final e sim, constituir-se ao longo dos anos de carreira em uma relação direta com a prática de sala de aula.

Assim, percebemos que o processo de formação de professores tem se constituído alvo para inúmeras discussões. Diferentes formas de analisar a identidade docente, a construção e aquisição dos saberes, os objetivos e as práticas pedagógicas designaram um conjunto de inquietações a respeito da formação inicial de professores. Essas reflexões instigaram-nos a repensar a função do estágio na formação inicial considerando os saberes produzidos pelos

professores e as realidades exclusivas do seu trabalho habitual.

Com base nesta formação docente analisada como contínua, processual e em constante relação com a prática, estudos demonstram que a formação inicial de professores baseada na perspectiva da racionalidade técnica - na qual o professor é entendido enquanto um mero transmissor de conhecimentos, habilitado de forma técnica e mecânica para a docência – não condiz com a formação necessária para o real contexto de sala de aula. Pois, nota-se que os professores, formados sob a racionalidade técnica, acabam despojados de conhecimentos que lhes são necessários para a atuação em sala de aula, e que, a articulação entre teoria e prática - de forma reflexiva mais efetiva durante o processo de formação inicial de professores - mostra-se como alternativa para esta lacuna.

Tais características nos levam a analisar o ato docente não como uma ação previsível e acabada. Ao contrário disto, a ação docente mostra-se constantemente incerta e conflituosa, tornando-se um momento ímpar, impossível de resolução efetiva e eficiente apenas por meio de procedimentos técnicos e automáticos.

Desta forma, inúmeros debates se constituem a fim de desarticular a formação inicial de professores de uma perspectiva da racionalidade técnica para uma perspectiva da racionalidade prática. A perspectiva da racionalidade prática busca, ao longo da formação inicial de professores, transformar a sala de aula em um espaço de câmbio, de diálogo e, conseqüentemente, de construção de conhecimentos.

Estudos mostram que o conhecimento que o professor produz em sala de aula – denominado conhecimento prático-operacional ou apenas conhecimento prático (PÉREZ-GÓMEZ, 1995; MARCELO-GARCIA; 1995) - constitui-se por meio de uma análise reflexiva e crítica sobre a realidade escolar e de sala de aula articulada com a teoria. Portanto, não basta estar em contato com a realidade escolar sem que haja momentos para reflexão sobre o contexto de sala de aula, sobre a ação docente e sobre os alunos. Ou seja, a formação de professores baseada na racionalidade prática valoriza o conhecimento produzido pelo professor em ação, estabelecendo uma relação em que, ao se assumir uma postura reflexiva sobre a sua própria ação, o docente amplia o seu conhecimento prático-operacional.

De igual modo, os cursos de Licenciatura poderiam então articular a teoria e a prática de forma que, durante todo o processo de formação, o futuro professor encontre-se em contato com a realidade escolar. Uma vez que, na perspectiva da racionalidade prática preconiza-se que o professor construa o seu conhecimento em contato com os alunos e em discussões com os seus semelhantes, de inúmeras formas como, por exemplo, por meio de reuniões, cursos,

grupos de estudo, sessões reflexivas, entre outros.

Tal perspectiva de construção de conhecimento com base em ação refletida sobre o contexto incide nas teorias do professor visto enquanto um profissional reflexivo. De acordo com Alarcão (2007),

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção de profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. (ALARCÃO, 2007, p. 41)

Sob esta abordagem, acreditamos que a compreensão do contexto de trabalho de forma reflexiva estabelecendo a pesquisa como um instrumento de formação de professores - colocando o docente como protagonista de suas ações e decisões - é o caminho para a construção do conhecimento prático e por onde os cursos de formação inicial deveriam seguir.

Devemos nos atentar ao fato de que as teorias baseadas na abordagem do professor enquanto profissional reflexivo não pressupõe apenas um “praticismo” para a formação docente. Ao contrário disso, preconiza-se a formação reflexiva do professor em contato com a realidade articulada irrefutavelmente com a teoria. Segundo Pimenta (2005), a teoria é fundamental para a formação docente; é ela que possibilita e que dá base para que o futuro profissional seja responsável pela análise crítica da realidade escolar.

Além disso, é a teoria que oferece subsídios para a compreensão histórica, social, cultural, organizacional do contexto e, principalmente, de si próprio enquanto profissional. Piconez (2004) reforça o papel da teoria na perspectiva de formação de professores baseada na racionalidade prática, na qual preconiza que a mesma deve ser entendida a partir da prática, em função da prática e verificada por ela.

Com isso, nesta pesquisa a formação inicial foi entendida como o início da construção de uma base para a futura atuação docente; o estágio e as práticas de ensino foram analisados como momentos singulares para a construção de conhecimentos, reflexões, questionamentos e investigações sobre a realidade escolar.

Assim, os estágios supervisionados foram utilizados como espaços de reflexão, com o intuito de diminuir o distanciamento entre a teoria e a prática - sendo o estágio demonstrado enquanto um espaço de investigação para o futuro docente que será capaz de analisar de forma crítica a ação educativa e as situações de sala de aula de maneira global e em toda a sua

complexidade.

Desta forma, esta pesquisa se justificou no intuito de analisar a formação inicial de professores por meio dos estágios curriculares articulados ao contexto da sala de aula, entendendo a possibilidade, por parte do aluno, da apropriação de conhecimentos e instrumentos utilizáveis em sua futura ação docente. Esta pesquisa buscou, então, compreender como o professor, pela sua narrativa, reflete e analisa a sua própria ação docente e como o processo de reflexão auxilia na construção de saberes e no processo de arquitetura identitária docente.

Portanto, a prática de ensino, nesta pesquisa, mostrou-se enquanto disciplina dos cursos de formação inicial de professores que utilizam o estágio supervisionado como fonte de construção de conhecimento, favorecendo um diálogo entre a teoria e a prática (GARRIDO; CARVALHO, 1999).

Pimenta (2010) atribui ao estágio o objetivo de aproximar o futuro professor da realidade escolar. A autora ressalta a importância de se utilizar esse espaço para teorizar sobre a prática docente a partir de reflexões sobre e a partir da realidade escolar.

Assim, a hipótese principal pressupõe que a formação inicial pautada sobre a racionalidade prática capacita o professor para assumir uma postura educativa em que se atua reflexivamente, entendendo a situação educativa de forma global. Desta forma, acredita-se que instrumentos intelectuais que facilitam as capacidades reflexivas dos futuros professores sobre as suas próprias ações docentes, promovem uma formação contextualizada crítica sobre a realidade da profissão. O estágio supervisionado percebido sob a perspectiva da racionalidade prática proporciona aos alunos um contato crítico com a realidade escolar e social criando condições para a percepção e entendimento dos problemas inerentes à ação docente.

A formação inicial, pautada sob a perspectiva da racionalidade prática, possibilita o encurtamento da distância imposta entre a escola e a Universidade, o que favorece o desenvolvimento de relações entre os alunos com a ação cotidiana de sala de aula.

Desta forma, corroborando com Pimenta (2010), entendemos a ação docente enquanto práxis. A práxis, de acordo com Vázquez (2007), é uma prática de transformação da natureza e da sociedade por meio da atividade do ser humano. Assim, o estágio mostra-se como um espaço para investigação e construção de saberes, promovendo uma maior imersão dos alunos dos cursos de formação inicial na realidade escolar, articulando de forma paralela os conhecimentos pedagógicos e específicos de cada área de formação de professores.

Por isso, nesta pesquisa, fizemos uma análise da formação inicial por meio dos estágios articulados ao contexto da sala de aula, entendendo a possibilidade, por parte do aluno, da apropriação de conhecimentos e instrumentos utilizáveis em sua futura ação docente.

Para tal, esta pesquisa foi dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, discutimos as concepções da racionalidade técnica e da racionalidade prática na formação inicial de professores, delineando o papel relacionado aos estágios e a identidade atribuída ao professor em cada uma dessas perspectivas. Essa discussão ocorreu com o intuito de elucidar o porquê entendemos a escola como um local singular de aprendizagens para os futuros professores em uma relação permanente de articulação entre a teoria e a prática. Analisamos, ainda nesse capítulo, um recorte da legislação brasileira sobre formação de professores – décadas de 1990 e 2000 - especificamente nos cursos de Licenciatura com a presença de um tópico específico para a Licenciatura em Educação Física – universo desta pesquisa. Tal momento se fez necessário para analisarmos a função atribuída ao estágio curricular nos cursos de formação docente e as orientações pedagógicas oriundas neste contexto político, social e econômico e, a sua consequente influência sobre a identidade docente que se pretende construir atualmente.

No segundo capítulo, registramos um breve levantamento sobre a gênese do conceito “professor reflexivo”, identificando suas raízes epistemológicas e o seu processo de difusão. Realizamos esta discussão uma vez que, este é um conceito amplamente difundido presente em diversas discussões sobre a formação docente e norteador de diversas reformas educacionais. Abordamos ainda a importância da prática reflexiva para o processo de construção do conhecimento prático – conhecimento produzido na ação docente – imprescindível para a resolução de problemas inerentes à ação docente. Ao final desse capítulo, analisamos as críticas estabelecidas ao conceito e as perspectivas das discussões relacionadas ao conceito de professor-reflexivo.

As diferentes concepções de estágio presentes na literatura e o seu consequente papel na construção identitária docente foram descritas no terceiro capítulo desta pesquisa. Isso se fez necessário, uma vez que, o estágio foi o objeto de estudo desta pesquisa. Em seguida, destacamos a necessidade de analisarmos a ação docente enquanto práxis. Tal intento vem com o objetivo de tentar superar a dicotomia existente entre a teoria e a prática presente na formação de professores, pois, segundo o nosso referencial, não se pode opor teoria e prática, uma vez que, a atividade teórica que não se submete a prática acaba negando a sua própria

teoria, como também, uma prática exaurida de teoria torna-se praticismo. Assim, entendemos que a teoria esclarece e enriquece a prática enquanto a prática ressignifica à teoria (VÁZQUEZ, 2007). Esta reflexão, de acordo com Pimenta (2010), parte para a necessidade de pensarmos uma formação de professores com base em um desenvolvimento teórico sólido com reflexão crítica sobre a ação pedagógica.

Apresentamos a metodologia no quarto capítulo. Nele discutimos brevemente o conceito de pesquisa qualitativa em uma concepção de pesquisa colaborativa. Esta pesquisa se fez nessa perspectiva, pois essa metodologia promove, por meio de suas ações, uma epistemologia da prática, ou seja, busca a produção de conhecimento sobre a aprendizagem do desenvolvimento da docência. As técnicas de coleta de dados utilizadas - diários de aula, grupos focais e questionário – foram descritas também nesse capítulo. Por fim, apresentamos o contexto de aplicação desta pesquisa - Estágio Supervisionado: Prática de Ensino em Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – campus Bauru.

No quinto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados. Notamos que o estágio em uma perspectiva reflexiva foi avaliado pelos futuros professores como muito positivo. Para todos os participantes desta pesquisa, a experiência contribuiu de maneira positiva, na emergência de saberes e aprendizagens e com o processo de construção identitária docente – fato este que a literatura indica como relevante para a diminuição do choque com a realidade. Vimos também, que a dicotomia entre teoria e prática foi analisada como um fator negativo pelos futuros docentes e que o processo de reflexão possibilitou a diminuição deste distanciamento. Identificamos também, que os grupos focais, os casos de ensino e os diários de aula mostram-se como instrumentos viáveis para a reflexão dos futuros professores em um processo de análise da prática para a construção de saberes.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos algumas discussões, conclusões, perspectivas e lacunas as quais essa pesquisa concluiu e as indagações surgidas para futuras investigações.

CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E A LEGISLAÇÃO

O processo de construção da profissão docente, assim como das demais profissões, não ocorre apenas na formação inicial. De acordo com Ferreira (2005), o processo de formação de professores não possui um momento final, ao contrário disto, a construção do conhecimento docente se estabelece ao longo do tempo, tanto na formação inicial quanto em sua própria atuação na escola. Ou seja, não se pode afirmar que os cursos de Licenciaturas por meio de suas disciplinas tidas como teóricas são capazes de definir um grupo de aquisições plenas e totais para o exercício da profissão docente. Pois o professor aprende constantemente, e nesse aprendizado atuam diversos fatores como, por exemplo, o contato com os alunos, as discussões entre docentes sobre temas pertinentes as ações pedagógicas, reuniões coletivas, cursos, entre outros.

Esta aprendizagem permanente é considerada responsável pela construção de um conjunto de saberes que o professor elabora e utiliza em sua atuação no cotidiano escolar.

Assim, a formação inicial é o início da construção de uma base para a futura atuação docente e o estágio e as práticas de ensino podem ser considerados momentos ímpares para construção de conhecimentos, reflexões, questionamentos e investigações sobre a realidade vindoura.

Neste capítulo, discutimos as concepções da racionalidade técnica e da racionalidade prática na formação inicial de docentes, esboçando o, conseqüente, papel atribuído aos estágios e a identidade conferida ao professor nestes paradigmas. Tal debate se fez necessário, uma vez que, nesta pesquisa, colocamos a escola como local de construção de aprendizagens ainda na formação inicial de professores, por meio da articulação permanente entre a teoria e a prática.

Fizemos ainda, um breve delineamento sobre a legislação brasileira de formação de professores – décadas de 1990 e 2000, especificamente nos cursos de Licenciatura em Educação Física. Este momento se fez necessário, para analisarmos a função atribuída ao estágio curricular nos cursos de formação docente ao longo dos últimos anos, as orientações pedagógicas oriundas neste contexto político, social e econômico e sua influência sobre a identidade docente que se pretende formar atualmente. Ao final do capítulo analisamos de

forma específica às atribuições legais instituídas para os cursos de graduação em Educação Física, uma vez que, esse é o cenário de aplicação desta pesquisa.

1.1 PARADIGMAS VIGENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RACIONALIDADE TÉCNICA E A RACIONALIDADE PRÁTICA¹

Presentemente, nos cursos de formação inicial de professores, costuma-se legitimar os saberes científicos e tende-se a desvalorizar os saberes dos quais os professores são portadores. Ou seja, as Universidades enfatizam o conhecimento sistemático na formação de docentes, não privilegiando questões relativas à prática cotidiana em sala de aula (NÓVOA, 1995). Desta forma, parece que o conhecimento prático é desprezado em relação ao conhecimento científico como se houvesse, de alguma forma, um hiato entre a teoria e a prática. Segundo Imbernón (2001),

A perspectiva técnica e racional que controlou a formação durante as últimas décadas (a preferência pelo metodológico) visava um professor com conhecimentos uniformes no campo do conteúdo científico e psicopedagógico para que exercesse um ensino também nivelador. (p. 15)

Esta característica é oriunda dos programas de formação de professores pautados na perspectiva da racionalidade técnica. Tal concepção profissional estabelece, inicialmente, uma formação teórico-técnica - com o entendimento de teorias e prescrições técnicas por parte do aluno - para, somente após esta aprendizagem, empregarem-se estes conhecimentos na prática (FIORENTINI *et al*, 1998).

Na lógica da racionalidade técnica, os cursos de formação inicial devem ministrar primeiramente as disciplinas de conteúdos específicos de cada área para, posteriormente, ocorrer o provimento das disciplinas de cunho pedagógico, ficando desta forma, a parte prática para o final do curso. Este fato é justificado porque, sob o paradigma da racionalidade

¹ Neste tópico, descrevemos duas concepções teóricas de formação de professores: a Racionalidade Técnica e a Racionalidade Prática. Apontamos críticas ao paradigma da Racionalidade Técnica com o intuito de identificar lacunas presentes no modelo, mostrando possibilidades de encaminhamentos para a melhoria da formação docente e, conseqüentemente, da educação escolar por meio do paradigma da Racionalidade Prática. Porém, salienta-se que não há a intenção de diminuir a importância da teoria ou hipervalorizar o papel da prática na formação docente. Entendemos que o equilíbrio entre estas duas instâncias seja o mais eficiente para a formação docente. Além disso, toda perspectiva está possível a erros e inconsistências estando também, permeada de posicionamentos e interesses críticos e políticos de um determinado grupo. Assim, não queremos nos mostrar ingênuos em relação a estes posicionamentos. Queremos apenas destacar a evolução do pensamento sobre a formação de professores ao longo dos anos.

técnica, confia-se que quem domina melhor o conhecimento teórico, pode melhor compreender a ação docente. Assim, existe uma separação evidente entre a formação de cunho teórico e a de cunho prático. De acordo com Mizukami (2005-2006), nesta perspectiva a competência da Universidade refere-se à teoria e a da escola à prática.

Kulscar (2004) cita que a formação do professor “ficou reduzida à aquisição de instrumentos que viabilizam a transmissão de conteúdos selecionados pelo sistema educacional” (p. 71). Tal declaração vai ao encontro da afirmação de Lüdke e Cruz (2005), que indicam que atualmente, os estágios e as práticas de ensino têm duração reduzida e status inferior às formações teóricas nos cursos de formação de professores. Esta desvinculação da formação inicial da atividade educativa acaba desfavorecendo a aquisição de um desenvolvimento crítico do futuro docente e a sua, conseqüente, atuação consciente, política e social efetiva na escola.

De acordo com Barreiro e Gebran (2009), sob esta lógica, “...o professor é formado para repetir modelos e não para produzir conhecimentos.” (p.21). Ou seja, rechaça-se o conhecimento prático intuitivo e a compreensão da experiência cotidiana dos práticos, adquirido de maneira transversal ao longo da experiência docente (ELLIOTT, 1998). Segundo Garrido e Carvalho (1999), nesta perspectiva de ensino:

A relação entre teoria e prática tem sentido único e não dialógico. A escola e o saber aí ministrado não constituem o objeto privilegiado de estudo do pesquisador. Essa postura traz como corolário o desprestígio da profissão de professor, confinado a ser mero executor de propostas desenvolvidas por especialistas, mero consumidor de pesquisas e políticas definidas de cima para baixo.(GARRIDO; CARVALHO, 1999, p. 150)

Desta forma, a formação inicial de professores orientada pelo paradigma da racionalidade técnica considera o professor como um mero transmissor de conhecimentos, conhecimentos estes que são produzidos no exterior de sua ação. O futuro docente é visualizado como um profissional que aplica de forma mecânica e automática procedimentos de intervenção oferecidos a partir de fora de seu contexto de atuação. Nas palavras de Pereira (1999, p. 111-112), “Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico”.

Piconez (2004) constata que sob este paradigma, existe uma dissociação entre o ensino oferecido na formação inicial e a realidade encontrada em sala de aula. O conhecimento da

realidade escolar obtido durante os estágios parece não favorecer reflexões, tão pouco parece promover uma prática criativa e transformadora ou uma reconstrução e redefinição das teorias que embasam o ofício do professor (PICONEZ, 2004).

Assim, os estágios pautados na perspectiva da racionalidade técnica constituem-se apenas como espaços burocráticos para o preenchimento de fichas em atividades de observação, co-participação e regência sem nenhuma meta investigativa e reflexiva. Barreiro e Gebran (2009) afirmam que os estágios nesta perspectiva, reforçam a ideia de ensino baseado na imitação de modelos deixando a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos de aula em um plano secundário. Desta forma, o estágio mostra-se como um momento para aprendizado de técnicas e práticas não refletidas o que evidencia uma concepção de formação explicitada na dissociação entre teoria e prática.

Os programas de formação fundamentados na racionalidade técnica parecem inapropriados e distantes da realidade da ação dos futuros professores. Destaca-se a priorização da formação teórica - que acaba favorecendo uma separação entre a teoria e a prática - e a prática sendo considerada como simples aplicação de conhecimentos teóricos, como suas principais lacunas. A racionalidade técnica traz limites para a formação de professores e, conseqüentemente, restringe a possibilidade de mudança e de desenvolvimento social, político e cultural, pois sua base teórica trás marcas do positivismo baseados em princípios formais e cristalizados que impedem uma ação criativa e inovadora dos futuros professores. (MEDEIROS, CABRAL, 2006).

Assim, contínuas discussões relacionadas à formação de professores vêm ocorrendo com o intuito de deslocar a perspectiva geralmente centrada na racionalidade técnica para perspectivas centradas no terreno de atuação profissional (FIORENTINI *et al*, 1998; NÓVOA, 1995). De acordo com Libâneo e Pimenta (1999):

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999, p. 260-261)

A racionalidade prática vem sendo abordada na literatura, com o intuito de suprir as demandas existentes e superar os programas de formação de professores pautados na perspectiva da racionalidade técnica. Neste novo paradigma, entende-se que a formação inicial poderia orientar-se pela perspectiva de que o conhecimento pedagógico é adquirido de forma tácita pelos professores. E que tal conhecimento, somente pode se construir e assumir significado na ação cotidiana. Ou seja, os cursos de formação inicial, poderiam favorecer uma aproximação dos seus alunos com seu futuro campo de atuação, numa tentativa de diminuir o espaço existente entre a universidade e a escola.

Mizukami (2005-2006) indica que na racionalidade prática, a teoria e a prática se articulam no decorrer do curso e, tanto a Universidade como a escola, estariam diretamente envolvidas na formação docente.

Segundo Imbernón (2001), a formação inicial precisa capacitar o professor para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade atuando de forma reflexiva apoiando-se em teorias e analisando as situações educativas globalmente. Desta forma, a formação inicial necessita ampliar as suas perspectivas e a sua visão sobre os aspectos práticos da ação docente o que, possibilitaria ao futuro profissional, uma melhor compreensão da sua realidade².

No paradigma da racionalidade prática, os currículos dos cursos de formação inicial de professores deveriam orientar-se, prioritariamente, para o desenvolvimento de instrumentos facilitadores de capacidades reflexivas por parte do futuro docente. Neste paradigma, transfere-se a produção do saber pedagógico da Universidade para a escola, para a sala de aula (GARRIDO e CARVALHO, 1999).

Sob a perspectiva da racionalidade prática, os fenômenos práticos não são entendidos como apenas instrumentais e mecânicos, em oposição a isso, entende-se a prática como incerta e conflituosa, analisada sempre sob sua complexidade e singularidade (NÓVOA, 1995; PÉREZ-GÓMEZ, 2000). Portanto, para que o futuro professor consiga percorrer por

²Deve-se considerar que sob a perspectiva da racionalidade prática não existe uma descaracterização da teoria. Apenas coloca-se a prática com caráter formador, redimensionando o papel da teoria na formação inicial. De acordo com Horikawa (2006), “a teoria deve ser considerada apoio à reflexão sobre a prática, mas não a única direção da prática; deve, em outras palavras, ser transformada em instrumento de análise da prática” (p. 29). Ou seja, não se deve aumentar a prática em detrimento da teoria, mas adotar uma postura de construção de conhecimento e reflexão sobre o cotidiano escolar ainda na formação inicial. Assim, “... as práticas devem ser nutridas pelas teorias, num processo de ir e vir, que conduz à ação-reflexão-ação, na qual teoria e prática vão se constituindo, modificando-se e interferindo no real.” (BARREIRO e GEBRAN; p. 35-36). Em outras palavras a teoria não direciona a prática, porém possibilita uma análise da prática e a tomada de decisões por meio desta análise.

este fenômeno imprevisível, que é a ação docente, ele deverá mobilizar e elaborar durante a sua ação pedagógica um conhecimento denominado como prático-operacional (PÉREZ-GÓMEZ, 1995). Tal conhecimento é uma construção pessoal do professor formado em contato com ação refletida, ou seja, nega-se a aprendizagem de conhecimentos ocorrida de maneira mecânica e linear (TARDIF, 2008).

Assim,

A própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido com o contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito e pessoal e não sistemático. (SCHÖN *apud* MARCELO-GARCIA, 1995, p. 60)

Este conhecimento é denominado por Marcelo-Garcia (1995) de “conhecimento prático” e, segundo Tardif (2008), este é o saber profissional que está a serviço da ação e é nela que o mesmo assume significado e utilidade.

Imbérnon (2001) cita que tal saber é construído e reconstruído constantemente durante a ação profissional do professor por meio das relações estabelecidas entre a teoria e a prática. Para o autor, existe um conhecimento pedagógico especializado que é prático e, portanto, está unido à ação. Desta forma, este conhecimento mostra-se mais amplo que o conhecimento das disciplinas ou dos métodos e técnicas de ensino pois, reúne características complexas e de utilidade social podendo emergir no conhecimento experimental da prática (IMBERNÓN, 2001).

Schön (1995) nomeia este conhecimento de tácito e afirma que o mesmo provém da reflexão-na-ação, sendo caracterizado como espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano. De acordo com Nóvoa (2008), não é fácil definir este conhecimento, pois segundo o autor, “ele tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico, tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzido pela experiência” (p. 231). Seria então um conjunto de saberes, competências e atitudes no qual, a característica mais importante a se destacar é o fato de se mobilizar na ação educativa (NÓVOA, 2008).

Desta forma, descartamos a possibilidade de formação de um profissional reflexivo capaz de compreender a sua prática de forma crítica por meio da racionalidade técnica, isso porque, em tal perspectiva, não se favorece uma postura reflexiva por parte dos futuros professores e, não há o confronto dos mesmos com situações que emergem no decorrer de sua ação profissional.

Então, entendemos que a aquisição de conhecimentos por parte do futuro professor é um processo complexo e experiencial que necessita ocorrer de forma interativa com a prática. Segundo Rocha (2006), o saber docente é constituído no exercício da prática profissional durante a reativação e transformação de saberes adquiridos na socialização familiar, escolar e durante a sua formação inicial.

A formação baseada na racionalidade prática valoriza o conhecimento produzido pelo professor em ação, o que faz mudar também a identidade atribuída ao professor que se quer formar. Assim, os profissionais formados sob este paradigma, são capazes de “...analisar, decidir, confrontar práticas e teorias, e produzir novos conhecimentos referenciados ao contexto histórico, escolar e educacional.” (BARREIRO e GEBRAN, 2009, p. 27).

Percebemos que se o futuro professor assumir uma postura reflexiva sobre a sua ação, ele poderá ampliar o seu conhecimento prático-operacional e, possivelmente, conseguirá mobilizá-lo em ações posteriores.

Alarcão (2007) cita que por meio da formação a partir da experiência e da formação baseada na reflexão, se almeja a formação de um professor intelectual, pensante, capaz de gerir a sua própria ação profissional. Segundo Pereira (1999), na racionalidade prática,

[...] o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. (PEREIRA, 1999, p.113)

Mizukami (2004), afirma que sob a perspectiva da racionalidade prática tanto a Universidade quanto as escolas deveriam se envolver no processo de formação de professores. Ou seja, a formação docente precisaria contemplar espaços para a descoberta, possibilitando o futuro professor articular as pesquisas produzidas com a sua própria prática pedagógica (RIBEIRO, 2004). Relações dialógicas, trocas de opiniões e experiências durante a formação inicial costumam contribuir para a elaboração de conhecimentos.

Assim, mesmo com suas limitações, a formação inicial de professores deverá propiciar situações concretas para a construção do conhecimento prático. Os estágios supervisionados e as práticas de ensino possuem papel formador e mostram-se espaços privilegiados para a sensibilização do futuro docente quanto ao seu papel na produção deste conhecimento.

(MIZUKAMI, 2004).

Desta forma, nota-se que a ação docente não pode ser entendida como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. Os cursos de formação de professores poderiam, por meio dos estágios supervisionados, diminuir o distanciamento existente entre as teorias declaradas e as teorias exercitadas.

A práxis³ deveria adquirir papel central na formação de professores promovendo um equilíbrio entre a realidade e a simulação. A prática considerada mais como um processo de investigação e de formação de conhecimento, do que de aplicação de teorias por parte do futuro professor (TARDIF, 2008; PÉREZ-GÓMEZ, 1995). Assim, a dicotomia entre a teoria e a prática precisa ser superada promovendo uma maior imersão dos alunos dos cursos de formação inicial na realidade escolar, articulando de forma paralela os conhecimentos pedagógicos e específicos de cada área de formação de professores.

Desta forma, a aprendizagem dos estudantes demanda vivenciar experiências de aula em parceria com seus colegas e professores o mais precocemente possível em sua formação, para que tenham oportunidade de discussões, avaliações e redimensionamentos de experiências vividas por si e por seus colegas, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos. Assim, o estágio deve ser pensado em uma dimensão de pesquisa para construção de conhecimento em um projeto coletivo de formação do futuro educador.

1.2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE LICENCIATURAS E O ESTÁGIO CURRICULAR: AS DÉCADAS DE 1990 E 2000.

Para pensarmos e refletirmos sobre questões relacionadas ao estágio curricular e a formação inicial de professores em uma vertente da racionalidade prática, fez-se necessário compreender as recentes normatizações de políticas educativas nacionais.

Nos últimos anos, a legislação foi responsável por inúmeras mudanças na organização e estrutura dos cursos de formação de professores, principalmente, nos cursos de Licenciatura (BARREIRO e GEBRAN, 2009). Por ser um período significativo, justificamos o recorte da revisão legal das últimas duas décadas.

³ Assim como Pimenta (2010), nesta pesquisa a atividade docente será entendida enquanto práxis. A autora conceitua o termo práxis com referencial em Adolfo Sánchez Vázquez, entendendo-a como uma prática de transformação da natureza e da sociedade por meio da atividade do ser humano, ou seja, em uma atitude humana diante da realidade social e do próprio homem. No capítulo 3 abordaremos com mais profundidade esta questão.

Discutimos as principais Leis, Diretrizes e Pareceres homologados nestes últimos 20 anos, analisando como o Estágio é definido e as suas proposições para a formação inicial de professores.

A Lei n. 9394, de 20 de novembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A formação de professores é tratada no Título VI - “Dos profissionais da educação”, que compreende os artigos 61 a 67. O artigo 61, em seu parágrafo único, indica que a formação de professores deverá atender as especificidades da ação docente e determina uma formação básica concreta, que articule fundamentos científicos às competências do trabalho docente, instituindo ainda o aproveitamento da formação e experiência anteriores e, a articulação entre teorias e práticas por meio dos estágios supervisionados e capacitações em serviço.

Em relação ao estágio, o artigo 65 da LDB/96 estabelece que a carga horária para a formação docente seja de no mínimo de 300 (trezentas) horas de prática de ensino – o parecer CES 744/97, fixa orientações para o cumprimento deste artigo⁴. Já, o artigo 82 da LDB/96 determina que os próprios sistemas de ensino sejam responsáveis pela criação de regras para a realização do estágio.

O artigo 62 da LDB (Lei n. 9394/96) indica que a formação inicial de professores para a Educação Básica deve ser realizada em cursos de Licenciatura de graduação plena, de preferência, no modo presencial. O que se mostra como um avanço em relação às legislações anteriores, que previam a formação também por meio das Licenciaturas curtas. Este artigo determina ainda que, para o Ensino Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental, a formação de professores poderá ser realizada em Cursos Normais Superiores e admite como formação mínima para lecionar neste nível, o Ensino Médio com habilitação na modalidade Normal. Porém, no artigo 87, do título IX “Das Disposições Transitórias”, a Lei estabelece como meta a ser atingida, a formação em Nível Superior de todos os professores atuantes na

⁴ O parecer CES 744/97 define a prática de ensino como um espaço no qual o futuro docente defronta-se com situações reais do processo de ensino-aprendizagem e com a própria dinâmica escolar, ou seja, é um momento em que se cria um vínculo entre a formação teórica e o início da vivência profissional – esta supervisionada pela instituição formadora. Em seu primeiro artigo determina que a prática de ensino pode ocorrer tanto na escola como em outros ambientes educativos e institui que até 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária estabelecida seja cumprida na forma de supervisão na instituição formadora. Destaca-se ainda a ampliação da prática de ensino para além das observações e regências, pois inclui-se atividades relativas a planejamento, reflexão e avaliação do processo pedagógico. Além disso, o quinto artigo sugere que o futuro docente possa usufruir toda a dinâmica da escola, entendendo aspectos de gestão escolar, da interação da escola com a comunidade e com as famílias, da relação entre professores, entre outros.

Educação Básica. Tal dispositivo legal demonstra a preocupação e uma necessidade de revisão da formação de professores para a Educação Básica.

De acordo com Ghedin *et al* (2008), o fundamento básico da Lei n. 9394/96 no que se refere à questão curricular, é a necessidade de articulação entre teorias e práticas. Para os autores, tal indicativo sugere necessidade de mudanças no quadro de formação docente em nosso país, dada a complexidade do processo de formação de professores para a Educação Básica.

As disposições estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 implicaram em regulamentações posteriores. O decreto n.3.276, de 6 de dezembro de 1999, com base nos artigos 61 a 63 da LDB (Lei n. 9394/96), dispõe sobre a formação em Nível Superior de professores para a atuação na Educação Básica. No segundo parágrafo do 4º artigo, relaciona-se a importância da articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores e estabelece a necessidade vínculos entre as instituições formadoras e as escolas.

Em janeiro de 2001, é criada a Lei n. 10.172 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE tem duração de 10 (dez) anos a partir de sua publicação e objetiva: o aumento global do nível de escolaridade da população; o avanço da qualidade do ensino em todos os níveis; a diminuição das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao ingresso e à permanência na educação pública e, por fim, a democratização da gestão do ensino público, por meio da participação de profissionais e da comunidade na elaboração dos projetos pedagógicos das instituições de ensino. Em sua redação, afirma que os objetivos estabelecidos são desafiadores e devem ser atingidos progressivamente assim, estabelece cinco metas prioritárias para a educação nacional, quais sejam: garantia do Ensino Fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos de idade possibilitando o seu ingresso e conclusão; garantia do Ensino Fundamental a todos os que não o fizeram em idade adequada ou para os que não o concluíram, com o objetivo de erradicação do analfabetismo; ampliação do atendimento aos outros níveis de ensino: Ensino Infantil, Médio e Superior; valorização dos profissionais da educação; e, por fim, criação de sistemas de dados e de avaliação em todos os níveis de ensino.

O PNE determina diretrizes e metas para os níveis de ensino: Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental e Médio) e Ensino Superior; para as diferentes modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos; Educação à Distância; Educação Tecnológica e Formação Profissional; Educação Especial e Educação Indígena) e para a administração e financiamento da educação. Em seu item IV - Magistério da Educação Básica - estabelece

metas para a valorização e formação de professores.

De acordo com o documento, uma das metas prioritárias do PNE, a melhoria da qualidade do ensino, só será obtida por meio da valorização do Magistério e institui medidas globais relacionadas à formação inicial de professores, às condições de trabalho, salário e à formação continuada. Cinco requisitos são destacados para a valorização do Magistério sendo: formação que assegure o domínio de conhecimentos sobre métodos de ensino e aprendizagem; sistema de educação continuada; jornada de trabalho organizada sem acúmulo de função ou cargo que permita desenvolvimento de atividades complementares à ação em sala de aula; salário digno de acordo com o mercado e, compromisso social e político do magistério. Dentre estes, destaca que os quatro primeiros são de responsabilidade do poder público e o último depende dos próprios profissionais do magistério.

Na formação inicial, destaca-se a idéia de integração da teoria com a prática pedagógica, colocando como essencial o contato com a realidade escolar desde o início do curso. Reforça-se o artigo 62 da LDB/96 que designa que a formação inicial de professores deve ser, prioritariamente, realizada em instituições de ensino superior.

O PNE apresenta 28 (vinte e oito) metas e objetivos para a formação de professores e valorização do Magistério, sendo que, a oitava estabelece o prazo de um ano para a instituição de Diretrizes e Parâmetros Curriculares para os cursos superiores de formação de professores da Educação Básica. Assim, o Parecer CNE/CP 09, aprovado em 08 de maio de 2001, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica⁵, buscando também consonância com a LDB/96.

Em sua redação, o Parecer CNE/CP 09 estabelece que um dos principais entraves para a democratização do acesso e melhoria da qualidade da Educação Básica é o despreparo docente.

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- § orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- § comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- § assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- § incentivar atividades de enriquecimento cultural;

⁵ Instituído pela Resolução CNE/CP 01/02, de 18 de fevereiro de 2002.

§ desenvolver práticas investigativas;
§ elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
§ utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
§ desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001a, p.04)

Afirma-se que para se alcançar o perfil docente acima descrito, há necessidade não apenas de se repensar e estabelecer mudanças para os cursos de formação de professores como também, deve-se implementar políticas públicas que o objetive.

Nesse documento, orienta-se a revisão dos cursos de formação de professores, mediados por algumas questões a serem enfrentadas tanto no campo institucional como no campo curricular. No campo institucional cita: a) a segmentação da formação de professores e descontinuidade na formação de alunos da Educação Básica – há desaprovação no que se refere à desarticulação entre os diferentes níveis de ensino da Educação Básica em relação à formação docente. No qual, para lecionar nas primeiras séries do Ensino Fundamental, o professor pode ter apenas o Ensino Médio com habilitação específica e, nas demais séries, haja a exigência do Nível Superior. O Parecer sugere que tal desarticulação repercute na trajetória escolar dos alunos da Educação Básica e recomenda uma proposta integrada para a formação docente; b) a submissão da proposta pedagógica à organização institucional – cita que ambas devem ser articuladas uma vez que a segunda tem por finalidade dar condições a proposta pedagógica; c) o isolamento das escolas de formação – coloca como necessária à abertura das instituições formadoras de professores às demandas sociais e culturais, para ampliação do exercício da cidadania nas escolas e, por fim, d) o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica – cita que a familiaridade, estudo e análise das propostas curriculares de Secretarias Municipais/Estaduais e demais projetos educativos é necessária para melhor inserção dos docentes nos projetos nacional, estadual e municipal de educação.

Já no campo curricular, as questões apresentadas são: a) a desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; b) o tratamento inadequado dos conteúdos; c) a falta de oportunidades para desenvolvimento cultural; d) o tratamento restrito da atuação profissional; e) a concepção restrita de prática; f) a inadequação do tratamento da pesquisa; g) a ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações, h) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da Educação Básica e, i) a desconsideração das especificidades próprias das etapas da Educação Básica e das áreas do conhecimento que

compõem o quadro curricular na Educação Básica. Ao apresentar estas lacunas na formação de professores, a proposta indica a racionalidade técnica como paradigma na formação docente a ser ultrapassado, “A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.” (BRASIL, 2001a, p. 23). O Parecer não estimula os cursos de formação que supervalorizam as teorias e os conhecimentos acadêmicos em uma visão ativista da prática – como se o estágio fosse apenas aplicação destes conhecimentos. Ao contrário disso, o documento reforça a articulação entre a teoria e a prática, atribuindo à prática a ideia de componente curricular:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001a, p. 23)

Para a obtenção da articulação entre a teoria e a prática, o Parecer CNE/CP 09/01, atribui como uma das metas da formação docente, à valorização da pesquisa para o embasamento teórico, instituindo a prática docente de forma investigativa, ou seja, preconiza-se a visualização da ação pedagógica como momento para significação e ressignificação de conhecimentos; pensa-se a prática como momento de construção de conhecimentos.

Com tantos desafios descritos, em um segundo momento, o documento apresenta alguns elementos de orientação para a reforma curricular dos cursos de formação de professores. Primeiramente, cita que a formação tem que possibilitar mais do que a apreensão de conhecimentos específicos de determinadas áreas por parte do professor, mas que haja compreensão de questões envolvidas em sua ação pedagógica, autonomia para tomada de resoluções, decisões de quais caminhos seguir, definição de problemas, além de avaliação crítica do seu trabalho.

Preconiza que a formação de docentes esteja pautada em um modelo de ensino por competências⁶ e atribui fundamental importância ao processo de pesquisa e investigação. O

⁶ O Parecer CNE/CP 09/01 indica algumas competências a serem desenvolvidas na formação de professores para a educação básica. São competências referentes: ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Faz-se necessário compreender a perspectiva do ensino de competências indicado no parecer uma vez que, as diretrizes para a organização da matriz curricular dos cursos de formação de professores obedecerá a esta lógica.

Parecer CNE/CP 09/01 determina ainda que a formação docente deva garantir que o futuro docente tenha domínio de todo o conhecimento e de todas as competências exigidas para a Educação Básica uma vez que, não há a possibilidade de se ensinar o que não se sabe. Há necessidade ainda de ampliação e aprofundamento de tais conhecimentos em cada área característica, articulados os conhecimentos didáticos e específicos da ação pedagógica⁷.

Nas diretrizes para a organização da matriz curricular dos cursos de formação, um dos eixos refere-se à articulação das dimensões teóricas e práticas. Nota-se que não se atribui valor maior à prática ou a teoria, mas à articulação permanente de ambos. Indica-se que todas as disciplinas deverão apresentar componentes práticos. Além disso, o estágio passa a ser o centro dessa tensão deixando de ser um momento isolado. Indica-se a sua presença em todo decorrer do curso da formação docente abordando diferentes dimensões da ação profissional.

Ao interpretar e legislar sobre a formação de professores, o Parecer CNE/CP 9/2001 institui uma nova perspectiva para os cursos de formação docente. Preconiza-se uma formação integral que abrange atividades teóricas e práticas articuladas em eixos que estabelecem um novo paradigma dentro do processo formativo, não compreendido nas legislações anteriores. A relação teoria e prática percorre toda a formação inicial docente, sem que haja valorização de uma em relação à outra.

O Parecer CNE/CP 27/01 dispõem de uma nova redação sobre o Parecer CNE/CP 09/01, no que se refere ao eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, especificamente na alínea “c”, que traz determinações sobre o estágio. Assim,

c) No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica.

O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que

⁷ O documento determina alguns conhecimentos como requisitos para a constituição das competências sendo, conhecimentos sobre cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre as dimensões culturais, econômicas, sociais e políticas da educação; conteúdos da área de conhecimento que são objetos de ensino; conhecimento pedagógico e o conhecimento advindo da experiência. Para melhor entendimento destes conhecimentos e das competências, sugiro a leitura completa do parecer. (BRASIL, 2001a).

pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (BRASIL, 2001b, p.01, grifo do autor)

Na redação anterior, previa-se que o estágio deveria ocorrer desde o primeiro ano, já o novo parecer institui que o mesmo deva ser iniciado a partir da segunda metade do curso. Outra alteração refere-se à nomenclatura: na primeira redação onde se lia apenas estágio, no novo parecer, encontra-se estágio curricular obrigatório; e, onde se encontrava estágio obrigatório, agora lemos estágio obrigatório definido por lei.

O Parecer CNE/CP 28/01⁸ altera o Parecer CNE/CP 21/01. O objetivo deste documento é estabelecer a duração dos cursos de Licenciatura de formação de docentes que irão atuar na Educação Básica. Este Parecer entra em consonância com o artigo 12 do CNE/CP 09/01, o qual determina que o Conselho Pleno seja responsável por estabelecer a carga horária dos cursos de formação de professores em Nível Superior. De acordo com o Parecer, a obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de Prática de Ensino estabelecidas pela LDB (9394/96), também observada pelo Parecer CNE/CP 9/2001, parece não suprir as exigências definidas para os cursos de formação de professores, principalmente a associação entre a teoria e a prática por estes documentos definida. Para justificar o aumento da carga horária das Práticas de Ensino, o Parecer determina a sua concepção de prática:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (BRASIL, 2001c, p. 9)

A carga horária estabelecida no Parecer CNE/CP 28/01 determina que os cursos de formação de professores de Educação Básica, em curso de Licenciatura de graduação plena deverão integralizar no mínimo 2800 (duas mil e oitocentas) horas sendo: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda

⁸ Instituído pela resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002.

metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Sendo, que os alunos que já exercem a função docente, poderão abater no máximo 200 (duzentas) horas da carga destinada ao estágio curricular supervisionado. Além disso, estabelece-se um tempo mínimo de 3 (três) anos de curso, cada qual com no mínimo 200 (duzentos) dias letivos, não podendo esta carga horária ser cumprida em menor tempo.

O Parecer CNE/CP 28/01 distingue a prática como componente curricular da Prática de Ensino. A primeira, segundo o documento, deve permear toda a formação docente, desde o início do curso articulando diferentes disciplinas com conhecimentos práticos em diversas formas de atividades acadêmico-científicas, sendo definida pela própria instituição formadora. A Prática de Ensino enquanto Estágio Curricular Supervisionado de Ensino

[...] supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. [...] Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. (BRASIL, 2001c, p. 10).

Ou seja, a prática como componente curricular caracteriza-se pelo conjunto de atividades formativas que propiciam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de ações típicas do trabalho docente. Este se distingue do estágio curricular que é um componente curricular obrigatório das Licenciaturas, estando articulado com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico, ocorrendo a partir da segunda metade do curso. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades, caracterizadas enquanto prática como componente curricular, podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Assim, o Estágio Supervisionado seria um conjunto de atividades de formação supervisionadas pela instituição formadora e acompanhado por profissionais. Nele, o estudante experencia situações reais de sua ação profissional tendo como principal objetivo firmar e articular as aprendizagens ocorridas no decorrer do curso em diversas atividades de caráter teórico ou prático.

Em dezembro de 2007, o Conselho Nacional de Educação promove uma nova discussão no que se refere à formação de professores. Desta forma, o Parecer CNE/CP 09/2007 tem como objetivo reorganizar a carga horária mínima dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, revogando qualquer disposição anterior, principalmente a Resolução CNE/CP 02/2002. A partir da CNE/CP 09/2007, fica instituído que os cursos de formação de professores, em Nível Superior, para a Educação Básica permanecerão com a carga horária mínima de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, porém, assim divididos: 300 (trezentas) horas dedicadas ao Estágio Supervisionado e 2500 (duas mil e quinhentas) horas as outras atividades de caráter formativo. Nota-se que a carga horária de Estágio Curricular volta a ser como a estabelecida pela LDB 9394/96.

A Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, dispõem sobre o estágio de estudantes e, altera, dentre outros, o artigo n. 82 da LDB/96. Em seus primeiros artigos, define o estágio como uma ação educativa que objetiva à preparação para o trabalho, ocorrendo no próprio âmbito escolar.

O estágio é dividido em obrigatório e não-obrigatório, sendo que o primeiro se faz como requisito para a obtenção do diploma e, o outro é visto como opcional, agregado à carga obrigatória estabelecida.

Enfatiza-se que o estágio tem caráter formador e, por isso, deve ser subsidiado por supervisão tanto por parte da instituição formadora como por parte na instituição concedente de estágio, descaracterizando qualquer vínculo empregatício⁹.

O capítulo II – Da Instituição de Ensino – da lei n. 11.788, estabelece as obrigações das instituições de ensino em relação ao estagiário. Assim, determina entre outras coisas o comprometimento com a supervisão, avaliação e zelo pelo cumprimento do termo de compromisso, estando este adequado à proposta pedagógica do curso de formação.

O artigo nove do capítulo III – Da parte concedente, estabelece as diretrizes para as instituições que concederão o estágio. Determina que qualquer instituição jurídica privada ou pública em todas as instâncias (municipal, estadual e federal), bem como profissionais liberais - desde que devidamente inscritos em seus respectivos Conselhos - podem conceder estágio, observando-se as seguintes regras: notabilizar termo de compromisso com as parte envolvidas; comprovar por meio de documentos, quando solicitado, a relação de estágio;

⁹ Caso haja desconformidade com os estabelecimentos propostos na Lei n. 11.788, o capítulo V – da Fiscalização – determina que a instituição concedente de estágio deva arcar com a legislação trabalhista e previdenciária e, no caso de reincidência na irregularidade a instituição ficará impedida de receber estagiários por 2 anos.

designar um supervisor de estágio com formação e experiência profissional compatível à área de conhecimento; envio de relatórios à instituição de ensino com periodicidade de seis meses, oferecer instalações que proporcionem aprendizagem social, profissional e cultural por parte do estagiário.

O quarto capítulo estipula a carga horária de estágio para os estudantes do Ensino Superior, no qual indicam-se 6 horas diárias, perfazendo um total máximo de 30 horas semanais de estágio. A duração do estágio pode ser de no máximo 2 (dois) anos em uma mesma instituição – ao menos no caso de alunos portadores de deficiência.

Essa lei¹⁰ é a mais atual fazendo uma revisão do presente contexto do estágio em nosso país e revoga a Lei n. 6.494 de 1977 que, até então, dispunha sobre os estágios.

Notamos que a legislação sobre a formação de professores e sobre o estágio determina novas e específicas concepções de formação. De acordo com Ghedin *et al* (2008), por meio destas legislações, a licenciatura passa a ter um currículo próprio possuindo identidade e peculiaridade inerente a ela, desta forma, torna-se autônoma em relação ao bacharelado.

Os dispostos estabelecidos na atual legislação demandam adequação e reformulação dos cursos de formação inicial às orientações estabelecidas, principalmente no que se refere à constante articulação entre teoria e prática. A racionalidade prática parece contemplar tal articulação. A ressignificação do papel da teoria na formação pode ser justificada pela definição de atividade teórica estabelecida por Vázquez (2007). O autor afirma que “a atividade teórica em seu conjunto, considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, somente existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento [...]” (VÁZQUEZ, 2007, p. 232). Avança em sua definição quando, ainda garante, que a teoria por si só não modifica a realidade - por mais que ofereça subsídios indispensáveis para isso. Segundo o autor, as transformações oriundas da teoria são ideais e não diretamente no próprio mundo.

1.2.1 Leis e Diretrizes para os cursos de graduação em Educação Física

A legislação vigente para a formação de professores, e a sua perspectiva de formação, incide sobre a legislação específica para os cursos de graduação em Educação Física.

¹⁰ Em 2008, o Ministério do Trabalho e do Emprego criou a Cartilha esclarecedora sobre a Lei do Estágio: lei n. 11.788/2008, tal cartilha teve por objetivo elucidar sobre dúvidas e eventuais erros de interpretação da lei 11.788/2008. Seu texto encontra-se na íntegra e disponível em: www.mte.gov.br/politicas_juventude/Cartilha_Lei_Estagio.asp <acessado em 15 de janeiro de 2011>.

O Parecer CNE/CS 58/2004¹¹, aprovado em 18 de fevereiro de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Esse documento apresenta como alguns de seus objetivos: assegurar a autonomia institucional; afirmar a articulação entre pesquisa, ensino e extensão; garantir a indissociabilidade teoria-prática, avaliar a ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento, entre outros.

Nesse Parecer, destaca-se a visão da Educação Física caracterizada a partir de três ópticas: a dimensão prática de atividades físicas recreativas e esportivas: a qual aludi-se ao direito individual de acesso a conhecimento das manifestações culturais específicas da área por meio de jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas; a dimensão do estudo e da formação acadêmico profissional: esta dimensão refere-se às distintas possibilidades de formação e qualificação de profissionais para a área; e, por fim, a dimensão da intervenção acadêmico-profissional: a qual está relacionada ao exercício da profissão.

Assim, o documento entende a Educação Física como,

[...] área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. A finalidade é possibilitar às pessoas o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo (a) cidadão (ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana. (BRASIL, 2004, p. 8-9).

O Parecer CNE/CP 58/04 institui que o profissional graduado em Educação Física deve ter domínio dos conhecimentos específicos de sua área, autonomia acadêmico-profissional, além de, avaliar criticamente a sua atuação, identificando e resolvendo questões pertinentes ao seu âmbito profissional, agindo e interagindo com a comunidade de forma responsável. Para alcançar este perfil, preconiza-se uma formação ampla e abrangente para o profissional de Educação Física pois, apesar de ser um curso pertencente à área da saúde, o Parecer cita a sua característica multidisciplinar. Tal característica determina que o futuro profissional da área tenha aprendizagem de um corpo específico de conhecimentos acrescidos

¹¹ Instituído pela Resolução CNE/CES 7, de 5 de abril de 2004.

de conhecimentos de outras áreas como as biológicas, humanas, sociais tão como, a inserção de conhecimentos artísticos e filosóficos. Para tal, o Parecer determina que a formação em Educação Física precisa articular a teoria e prática, em uma interação constante e recíproca demarcada por posicionamentos reflexivos e com coerência conceitual, o que corrobora com um de seus documentos norteadores: o Parecer CNE/CP 09/01. Assim,

O trato das unidades de conhecimento deverá ser guiado pelo critério da orientação e da formação crítica, investigativa e reconstrutiva, pelo princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, bem como orientado por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática. (BRASIL, 2004, p. 12)

Nesse documento destaca-se a instituição de uma formação ampla e uma específica para os cursos de Educação Física. Durante a formação ampliada será abrangida a dimensão de conhecimento sobre a relação ser humano e sociedade, a dimensão biológica do corpo humano e a dimensão de produção do conhecimento científico e tecnológico. Durante a formação específica, serão abarcados os conhecimentos identitários da Educação Física sendo, a dimensão cultural do movimento humano, a dimensão técnico-instrumental e a dimensão didático-pedagógica.

O artigo 8 (oito) do Parecer 58/04, determina especificamente sobre o conhecimento específico dos cursos de Licenciatura em Educação Física, o qual será o objeto de ensino na Educação Básica. Assim, preconiza-se o ensino de dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico instrumentais do movimento humano para suprir essa demanda.

O artigo 10 (dez) estabelece critérios para a interação teórico-prática, ao longo dos cursos de graduação em Educação Física. Desta forma, para a articulação entre a teoria e a prática, utiliza-se durante a formação do profissional, o estágio profissional curricular supervisionado, a prática como componente curricular e as atividades complementares¹².

De acordo com Martins e Batista (2006), por meio das Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CES 07/2004 se confirmou, para a formação do profissional em Educação Física, a separação entre a Licenciatura e o Bacharelado. O que para os autores, é um ponto negativo na formação docente uma vez que, em qualquer área de intervenção profissional de Educação Física, o profissional necessitará desenvolver processos educativos. Os autores afirmam ainda

¹² Distinção já mencionada no Parecer CNE/CP 28/01.

que, em qualquer área de atuação profissional, o educador físico atua como professor, o que demanda, impreterivelmente, uma formação pedagógica de qualidade. Assim, criticam esta fragmentação, e supõem que tal ação esta enraizada pela formação inicial pautada pela perspectiva da racionalidade técnica.

A formação do profissional de Educação Física demanda um equilíbrio entre a formulação teórica e a ação docente cotidiana de sala de aula. Desta forma a interação entre a teoria e a prática deve permear toda a formação profissional. De acordo com Martins e Batista (2006), ações de cooperação e discussão que permitam reflexões se fazem fundamentais para a formação do profissional em Educação Física.

Assim, no próximo capítulo abordamos a formação de professores sob a perspectiva do professor reflexivo, o papel da reflexão na formação inicial, continuada e permanente de professores e as análises críticas relacionadas ao conceito “professor reflexivo”.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Nas últimas décadas, a formação docente tornou-se alvo de inúmeras análises em um processo que afeta não somente as perspectivas de formação de professores, mas a educação como um todo. Assim, inúmeras discussões vêm acalorando o campo relacionado à formação e a prática pedagógica de professores no intuito de considerar a singularidade da prática e dos saberes docentes.

Notamos que os cursos de formação de professores trazem em seus currículos uma concepção de professor que abarca, desde a formação de sua identidade até mesmo a atribuição de seu papel social. Isso porque, quando falamos em formação de professores, revelamos posições epistemológicas e ideológicas relativas ao ensino, ao professor e ao aluno (MARCELO-GARCIA, 1995).

Martins e Batista (2006) acreditam que uma formação de professores essencialmente técnica promove uma formação de pseudo-educadores, pois a distância existente entre a formação teórica e prática nos cursos de formação inicial de professores predispõem a formação de um profissional meramente técnico e mecânico, o que não condiz com as reais necessidades encontradas na profissão. “A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.” (NÓVOA, 1995, p. 27). Entretanto, como já analisamos no capítulo anterior, a perspectiva da racionalidade prática não configura o professor e a sua ação de uma maneira mecânica e técnica, mas, pelo contrário, entende-o em uma vertente reflexiva. Nesta pesquisa, destacamos a formação inicial em busca de um profissional crítico reflexivo.

Assim, a formação de professores baseada na racionalidade prática valoriza o conhecimento produzido pelo professor em docência, estabelecendo uma relação em que, ao se assumir uma postura reflexiva sobre a sua própria ação, o docente amplia o seu conhecimento prático. Pois, em tal perspectiva de formação docente, espera-se que o professor consiga acessar esse conhecimento em suas futuras ações de sala de aula.

De acordo com Nóvoa (1995),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)

construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir* a pessoa e dar um estatuto ao saber da *experiência*. (NÓVOA, 1995, p. 25, grifo do autor).

Desta forma, ao se pensar a formação inicial docente, faz-se necessário estabelecer momentos possíveis de desenvolvimento e aprendizagem do conhecimento prático; o que incide na possibilidade de inserção contínua e permanente de momentos para trocas, diálogos e discussões, que possibilitem a reflexão do futuro professor sobre as suas ações fazendo com que a teoria e a prática se articulem durante todo o processo de formação inicial.

Portanto, a formação inicial de professores poderia promover, ao futuro professor, o desenvolvimento de uma capacidade de articulação entre a produção do conhecimento e a intervenção profissional em uma perspectiva de formação crítica e reflexiva, formando profissionais comprometidos com as suas ações educativas (MARTINS, BATISTA, 2006). Para os autores, especificamente no campo de formação inicial em Educação Física, existe a necessidade de se conhecer não apenas o movimento humano, mas, essencialmente o homem que se movimenta. Assim, a educação física que compreende o ser humano e a sua complexidade, entende também que a produção de conhecimento e a intervenção são atitudes imprescindíveis para a formação do profissional desta área. Uma postura crítica e reflexiva mostra-se como alternativa de ação contrapondo-se a uma postura apática e sem fundamentação, baseada na reprodução de métodos e técnicas sem maior sentido (MARTINS; BATISTA, 2006).

Tais apontamentos nos levaram a pensar a formação inicial de professores enquanto um processo interativo e dinâmico. Processo esse que vai além da articulação entre a teoria e a prática, em uma ação de construção da autonomia do professor no sentido de o mesmo, futuramente, refletir sobre a sua prática e sobre os seus conhecimentos técnicos e científicos; em uma formação profissional que capacite o sujeito a ser construtor de conhecimentos.

Assim, a reflexão torna-se fundamental no processo de formação docente. Por isso, neste capítulo fizemos um levantamento histórico e epistemológico sobre a formação da profissão docente em uma perspectiva do “professor reflexivo”, analisando o surgimento desse paradigma e avaliando as críticas estabelecidas ao conceito.

2.1 Professor reflexivo: breve panorama

Na década de 1990, algumas discussões ocorreram com o intuito de compreender com mais profundidade a formação de professores e o trabalho docente. É nesse momento

histórico que surgem conceitos como o “professor reflexivo”. De acordo com Pimenta (2005), essas discussões ocorreram em diversos países e foram amplamente divulgadas influenciando pesquisas e discursos tanto de profissionais da área como também de políticos e reformadores da educação.¹³ Essa grande disseminação do conceito pode ser observada nas palavras de Marcelo-Garcia (1995),

A reflexão é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador. (MARCELO-GARCIA, 1995, p. 59).

Com a velocidade da difusão e propagação dessa nova forma de se pensar a formação docente, pesquisas e discussões surgiram sobre o tema com igual rapidez. Nessa perspectiva, pressupõe-se que o docente reflexivo é capaz de avaliar, examinar, questionar, instituir novas soluções e conjecturas para a sua ação – tornando-se autônomo em relação à produção de saberes e à sua prática.

Segundo Marcelo-Garcia (1995), essas discussões destacam e valorizam a prática como meio de crítica, julgamentos e reflexão do futuro professor e, estima que a formação docente seja um dos elementos chave para as reformas educacionais. O autor entende ainda que a formação dos professores necessita ser contínua devendo estar embasada nas atividades cotidianas de sala de aula e em situações reais de ensino. Além disso, cita que a ação docente precisa ser a referência central para a formação de professores, pois, a partir dela, possibilita-se que o futuro professor possa assumir, em seu cotidiano, uma postura participativa, flexível e investigadora.

Pimenta (2005) cita que a perspectiva do professor reflexivo incorporou a ideia de formação enquanto contínua. Segundo a autora, este paradigma ultrapassou o reducionismo presente na perspectiva de uma formação permanente para simples treinamento ou capacitação docente. A formação de professores, sob a perspectiva do professor reflexivo,

¹³ Alarcão (2007) atribui diversos fatores a essa grande expansão do conceito de professor reflexivo. Entre eles destaca: a crise generalizada na competência profissional docente; a reflexão sobre a ação docente vista enquanto técnica; os ideais pós-modernos amplamente divulgados; a valorização da epistemologia da prática; a secundarização docente nas reformas educativas; o reconhecimento da nossa sociedade enquanto uma realidade complexa; a defasagem na formação de profissionais aptos a resolução dos conflitos reais do cotidiano escolar e outras tantas características associadas a estas representações sociais.

valoriza a pesquisa e a prática no processo de formação docente articulando a formação inicial e contínua e as instituições formadoras - Universidades e as escolas (PIMENTA, 2005).

A formação docente voltada para a formação reflexiva estimula o desenvolvimento profissional dos professores, pois promove uma busca da autonomia e do protagonismo dos mesmos em relação ao seu ofício e, inclusive, em relação às políticas educativas (NÓVOA, 1995). Assim, a indagação reflexiva pode ser considerada uma maneira de possibilitar aos professores – em formação e em exercício profissional – uma conscientização dos problemas próprios da docência. Pois, por meio dessa reflexão, ocorre uma análise das ações docentes numa perspectiva de superação dos limites didáticos e da própria aula (MARCELO-GARCIA, 1995). Ou seja, a prática de ensino quando refletida pode gerar novos conhecimentos – conhecimento prático – e, conseqüentemente, novas atitudes. De acordo com MAROY (2008),

Diante de um contexto educativo e social mutável e complexo, o docente deve tornar-se um *prático reflexivo*, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise de suas próprias práticas e de seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e porque o faz. Por essa capacidade de “auto-analisar-se”, ele pode então “identificar os seus sucessos e insucessos” e assim ajustar as suas ações. Assim, o docente não pode mais se contentar em reproduzir rotinas pedagógicas, “receitas e regras pré-estabelecidas e exteriores”. Pelo contrário, deve ser capaz de utilizá-las e/ou criar novas, de maneira “auto-reflexiva” e “em situação”. (MAROY, 2008, p. 72, grifo do autor).

É com base nesse processo que se baseia a perspectiva do profissional reflexivo. Desta forma, tornar-se um profissional reflexivo manifesta-se na capacidade de análise da prática enquanto um local de reflexão crítica, tornando-se o futuro professor, um sujeito capaz de problematizar a realidade tão como analisá-la e ressignificá-la de diversas formas, a fim de resolver conflitos em um processo de constante construção da ação docente.

De acordo com Tardif (2008), a prática docente não é analisada como um espaço para a aplicação de teorias elaboradas em centros de pesquisa e laboratórios. Ao contrário disso, a prática docente é vista como um espaço independente de aprendizagem, de formação e de produção de conhecimentos e de práticas inovadoras. Desta forma, a formação profissional precisa ser redirecionada para a prática, ou seja, para a escola.

Assim, a ação docente constitui-se como um local para pesquisa e construção de novos conhecimentos, conhecimentos esses que não podem ser explorados e analisados distantes da

realidade escolar.

O livro de maior destaque para a disseminação do conceito do “professor reflexivo” foi organizado pelo professor português Antônio Nóvoa e intitulado: Os professores e sua formação. Esse livro baseia-se nos estudos do professor norte-americano Donald Schön – também autor de um capítulo – considerado um dos precursores das discussões sobre formação de professores em uma vertente reflexiva.

De acordo com Marcelo-Garcia (1995), Donald Schön foi um dos autores de maior destaque na divulgação do conceito de reflexão e contribuiu para a popularização das teorias sobre epistemologia da prática. Segundo o autor, Donald Schön deu sua principal contribuição à área quando destacou um ponto essencial da docência: o caráter formativo da prática.

A importância da contribuição de Schön consiste no facto de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (MARCELO-GARCIA, 1995, p. 60).

Donald Schön relacionou-se com as reformas curriculares dos cursos de formação profissional do Instituto de Tecnologia de Massachusetts no qual lecionava. Segundo Schön (1995), as reformas educativas mostram a situação de inadequação em que se encontra a educação na América e, que é o momento em que se deve discutir o tipo de conhecimento profissional que se faz necessário para a formação de professores. O autor atribui a crise epistemológica instaurada no campo da formação profissional docente notadamente ao conflito existente entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos.

De acordo com o autor, o saber escolar é um conhecimento que supostamente os docentes devem possuir e transmitir aos seus alunos, sendo ele exato e incontestável, sem qualquer reelaboração (tanto por parte dos alunos como do docente). Assim, uma aprendizagem baseada no saber escolar, pressupõe uma aprendizagem do centro para a periferia. (SCHÖN, 1995).

Por outro lado, o autor cita um distinto tipo de profissional: o professor que oferece razão ao seu aluno, que tenta entender os meios pelos quais ocorre à aprendizagem, articulando o saber escolar ao conhecimento-na-ação. Para o autor,

Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-acção que exige do professor

uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SCHÖN, 1995, p. 82).

Baseado nos estudos de John Dewey¹⁴, Luria e Michael Polanyi, Schön (1995) propõe que a formação inicial esteja baseada em uma epistemologia da prática. Em tal modelo, a prática profissional é valorizada e colocada como momento singular para a construção de conhecimento – o conhecimento prático - por meio da reflexão em uma constante análise e problematização da prática (PIMENTA, 2005). Ou seja, a epistemologia da prática seria o estudo do conjunto de saberes docentes utilizados de forma efetiva no cotidiano da realidade escolar para o desenvolvimento do trabalho do professor.

Segundo Pimenta (2005), as ideias de Schön foram rapidamente apropriadas pelas reformas curriculares dos cursos de formação de professores. Marcelo-Garcia (1995) cita que essa perspectiva de formação de professores destaca o pensamento prático dos professores¹⁵. Um professor reflexivo é então capaz de problematizar a realidade pedagógica reelaborando criativamente as suas condutas em um processo constante de reconstrução do seu exercício profissional. Esse é o tipo de professor que Schön (1995) julga necessário formar: o professor capaz de refletir na e sobre a sua prática. Um professor capaz de refletir sobre as situações cotidianas de sala de aula e construtor de conhecimentos a partir de seus pensamentos sobre a sua prática (ALARCÃO, 2007).

Imbernón (2001) cita que, nessa perspectiva de formação, o eixo do currículo precisa ser o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a própria prática docente. Tal necessidade objetiva a formação de um professor capaz de “[...] interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência”. (IMBERNÓN, 2001, p. 39). Desta forma, a reflexão é o alicerce dessa perspectiva de formação.

¹⁴ Marcelo- Garcia (1995) cita que John Dewey, em 1933, defendia a necessidade de formação de professores que refletissem sobre a sua própria prática em uma esperança de tornar a reflexão uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento e da ação.

¹⁵ De acordo com Pérez-Gómez (1995), Schön destaca três processos constituintes do pensamento prático do professor: 1) o conhecimento na ação: este conhecimento revela-se no saber fazer e está relacionado com a parte inteligente que encaminha qualquer atividade humana; 2) a reflexão na ação: que se caracteriza enquanto o ato de pensar sobre o que se faz no decorrer da ação, ou ainda, o pensar a ação para a sua reorganização no momento em que ela está acontecendo; ou seja, a reflexão na ação ocorre simultaneamente à ação; e 3) a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação: esta atividade reflexiva ocorre posteriormente à ação fazendo com que a pessoa analise de forma retrospectiva as características da sua ação e da sua reflexão na ação. De acordo com Pérez-Gómez (2000), é somente na reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação que o professor encontra-se livre de qualquer pressão, agitação, restrição ou urgência, podendo analisar a sua ação de forma tranquila com o objetivo de compreendê-la e valorizá-la em um processo de reconstrução de sua atuação.

Alarcão (2007) afirma que o paradigma do professor reflexivo baseia-se na perspectiva de se entender o professor como um ser criativo e não mero reproduzidor de saberes alheios e exteriores à sua prática. A autora destaca que a reflexão é uma característica peculiar e inata ao homem e que se desenvolve em contextos que, de alguma forma, favoreçam a liberdade e a responsabilidade.

A reflexão então, não pode ser caracterizada como um processo psicológico individual, pois, de acordo com Pérez-Gómez (1995), a reflexão se dá a partir do contato do homem com o mundo, com suas experiências, com seus interesses ideológicos e políticos. Desta forma, os conhecimentos teóricos e técnicos só podem ser compreendidos como instrumento reflexivo se estiverem diretamente relacionados ao seu contexto real de origem - parcelas isoladas e fragmentadas de conhecimento não favorecem a capacidade de reflexiva.

Assim, “a reflexão não é um conhecimento <<puro>>, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital”.(PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 103). O autor cita ainda que a reflexão é um processo fundamental na formação de professores, pois, por meio dessa perspectiva, passa-se a analisar as situações cotidianas da realidade escolar em suas múltiplas condições - por meio de um diálogo reflexivo com a situação problemática complexa. Para tal articulação, Nóvoa (1995) cita que a escola precisa ser encarada enquanto um ambiente formativo, no qual o ofício do professor e a sua formação caminham lado a lado.

De acordo com Libâneo (2005), a reflexividade¹⁶ seria, então, a disposição para pensar sobre as nossas ações, intenções, construções sociais, ingerências e táticas. Segundo o autor,

Os autores que trabalham com o tema da reflexão no ensino referem-se, obviamente, a um comportamento reflexivo, a um exercício de reflexão em relação às ações da natureza, ou seja, o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir. (LIBÂNEO, 2005, p. 54).

Marcelo-Garcia (1995) acredita que mesmo que a reflexão seja um processo próprio

¹⁶ De acordo com Libâneo (2005), existem três formas distintas de se pensar o termo reflexividade. A primeira relaciona reflexividade a tomada de consciência dos meus próprios atos; seria uma reflexão interior sobre uma realidade exterior. Nessa perspectiva, a reflexividade leva o ser a formar uma teoria que, conseqüentemente, orientará as suas ações práticas. A segunda forma de se pensar a reflexividade, relaciona o processo reflexivo diretamente com a ação. Desta forma, o processo de reflexão não ocorre internamente, mas inicia-se necessariamente em uma situação real decorrente da experiência do ser – assim, por meio da reflexão consegue-se reorientar a ação. A terceira forma de entender a reflexividade é por meio de uma visão dialética da reflexão. Nessa visão, a realidade é vista como algo em movimento e que a reflexão tem por finalidade interpretá-la. Desse modo, a realidade é entendida enquanto uma construção teórico-prática. Esta última visão sobre a reflexividade que orienta esta pesquisa.

do ser humano, algumas destrezas¹⁷ e atitudes devem ser aprendidas pelos professores para a concretização do modelo de ensino baseado no professor reflexivo. Entre as atitudes necessárias, o autor destaca, a mentalidade aberta, responsabilidade e o entusiasmo e justifica que essas atitudes obrigam o professor a:

[...] escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a reflectir sobre a forma de melhorar o que já existe, etc. [...] procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente [...] afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina. (MARCELO-GARCIA, 1995, p. 62-63)

Para Zeichner (1995), o ensino reflexivo não pode ser encarado como uma tarefa mecânica e pragmática. Assim, desenvolver a capacidade reflexiva nos docentes é mediar a reflexividade em diversos sentidos, ainda em formação. Por isso, Pérez-Gómez (1995) alerta que a atividade reflexiva descrita por Schön possui suas limitações uma vez que, a reflexão é vista enquanto uma ação individual e solitária, na qual há um diálogo do professor com a sua situação de ensino e não com outros profissionais da área. Além disso, a reflexão parece ser analisada como uma atividade em si mesma sem uma contextualização do processo.

Desta forma, Zeichner (1995) enfatiza esta lacuna presente no pensamento de Donald Schön, e destaca que a reflexão deve ser analisada além de um pensar individualizado sobre a ação, mas que a reflexividade deve compor-se de um caráter mais amplo, no qual exista uma preocupação do futuro professor em refletir sobre os objetivos educacionais que se almeja. O autor sugere que a reflexão ocorra tanto no âmbito das dimensões cognitivas e comportamentais do ensino, objetivando a formação de um docente capaz de refletir tanto sobre a sua prática como sobre o contexto no qual ele se insere.

Assim, Zeichner (1995) cita que a reflexão precisa ser considerada como uma prática social analisada de acordo com a realidade na qual está inserida e que se deseja transformar. Ou seja, “Zeichner situa-se na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, portanto o ensino como atividade crítica.” (LIBÂNEO, 2005, p. 66).

De acordo com Imbernón (2001), a perspectiva do professor reflexivo possibilita a

¹⁷ As destrezas relacionadas por Marcelo-Garcia (1995), baseiam-se nos estudos de Pollard e Tann (1987) que destacam 6 (seis) tipos de destreza à realização do ensino reflexivo: destrezas empíricas; destrezas analíticas; destrezas avaliativas; destrezas estratégicas; destrezas práticas e destrezas de comunicação.

formação de um docente capaz de instaurar uma prática baseada na mudança de seu contexto (tanto individual como coletivamente), tornando-se um facilitador da aprendizagem do aluno (por meio de cooperação e participação significativa) estando apto a enfrentar situações problemáticas contextualizadas.

Para a base da formação do profissional reflexivo, Schön (1995) destaca a necessidade de basear-se na formação de profissionais instaurada em ateliês de pintura, dança ou música. O autor cita que nessas instituições o saber escolar é analisado de maneira diferente de como é analisado nas Universidades e nos cursos de formação inicial. Ou seja, volta-se para uma concepção mais artística da profissão docente pois, o fazer é colocado em destaque por meio do *practicum*. Schön (1995) define o *practicum* como sendo:

[...] um mundo virtual que representa o mundo da prática [...] Um mundo virtual é qualquer cenário que representa um mundo real – um mundo da prática – e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira. (SCHÖN, 1995, p. 89)

Zeichner (1995) vai além na sua definição, ao significar o *practicum* como “[...] um dos momentos estruturados da prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio) integrados nos programas de formação de professores.” (ZEICHNER, 1995 p. 117).

Segundo Schön (1995), o *practicum* reflexivo deve ocorrer durante toda a formação de professores envolvendo três dimensões principais de reflexão: 1. A compreensão dos saberes pelo aluno; 2. A relação interpessoal professor-aluno; 3. A dimensão burocrática da prática. A formação de professores deveria então promover estes momentos afim, de formar um professor capaz de instigar o conhecimento-na-ação e utilizar a reflexão em sua ação docente.

Especificamente na formação profissional em Educação Física, Darido (1995) determina a apropriação das disciplinas de Prática de Ensino durante todo o curso, e não somente ao seu final. A autora destaca o fato de olhar para essa prática com um caráter formativo e de forma supervisionada para que se possa contribuir com o processo de reflexão na ação.

Como visto, o conceito do “professor reflexivo” foi amplamente divulgado e apropriado massivamente nas discussões sobre formação inicial docente. Destacamos como avanço dessa perspectiva de formação, o olhar para a prática como um lócus de aprendizagem e produção de saberes e a reflexão como cerne de transformações da realidade em que se irá atuar.

Porém, a difusão de um termo de forma indiscriminada pode gerar algumas confusões em relação ao seu entendimento ou, como cita Alarcão (2007), a expressão pode ser superestimada e analisada como o elemento chave para a resolução de todos os problemas relacionados à formação docente. Assim, fez-se necessário, analisar as críticas relacionadas ao conceito do “professor reflexivo”.

2.2 O professor reflexivo: tecendo algumas críticas ao conceito

As perspectivas de formação de professores baseadas no profissional reflexivo encontram-se em ampla divulgação e discussão no âmbito educacional mundial. Tal expansão de seus ideais de forma indiscriminada favorece a uma generalização inapropriada do termo e isso, segundo Pimenta (2005), dificulta o engajamento dos docentes em ações mais críticas. Tal visão distorcida do conceito torna a reflexão um processo simples e meramente técnico. Desta forma, segundo a autora, o “professor reflexivo” torna-se um simples termo da moda despido de seu potencial político de elevação do estatuto de profissionalidade docente.

Assim, a apropriação indevida do conceito colidiu com a produção de inúmeras críticas ao termo do “professor reflexivo”. Para Alarcão (2007), “após o que poderíamos chamar uma apoteótica recepção, assiste-se hoje, no Brasil, a uma crítica acesa contra a proposta do professor reflexivo” (ALARCÃO, p. 40, 2007). Segundo a autora, faz-se necessário avaliar se não houve uma supervalorização da perspectiva do professor reflexivo ou se a proposta não foi bem interpretada ou, ainda, se há dificuldades em aplicação da mesma no cotidiano escolar. Para a autora, o conceito de reflexão não foi compreendido em sua profundidade sendo despido do seu sentido, sendo utilizado então de maneira superficial e descabida.

Para Pimenta (2005), existe a necessidade de se aprofundar e discutir mais sobre o conceito do “professor reflexivo”, uma vez que, alguns estudiosos se apropriaram de referenciais bastante divergentes para discutir o tema. Segundo os autores, se faz cogente a análise crítica e aprofundada do termo numa perspectiva de formação docente.

A análise crítica contextualizada do conceito professor reflexivo empreendida neste texto permite superar as suas limitações, afirmando-o como um conceito político epistemológico que requer acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para a sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos. (PIMENTA, 2005, p. 47).

Contreras (2002) critica as posições de Zeichner e Schön sobre o ensino reflexivo, pois acredita que os autores atribuem a reflexão uma característica imediatista desarticulada do contexto social no qual está inserido.

As principais críticas instauradas à perspectiva de formação de professores baseada no conceito do “professor reflexivo” se norteiam em fundamentos marxistas. Sob tal ótica, há a observação dos fenômenos sociais, culturais e políticos em um ponto de vista de transformação social. Assim, acredita-se que o conceito do “professor reflexivo”, quando mal interpretado, tende a manter a estrutura social da forma como ela já está estabelecida, uma vez que, os professores ao se engajarem no processo de reflexão individual não conseguirão abrir seus horizontes, pois se utilizarão apenas dos referenciais aos quais estão submetidos – referenciais esses pautados no próprio sistema social capitalista.

Nessa mesma perspectiva de crítica ao conceito, Libâneo (2005) afirma que um dos grandes entraves para o entendimento do conceito reflexividade relacionado à formação docente, esteja no reducionismo presente em suas conceituações e apropriações. Segundo o autor, existe a apropriação do termo reflexão de forma distinta e oposta por alguns grupos – oposição esta relacionada ao cunho político e ideológico. Destaca-se a ênfase dada, principalmente, a diferença expressiva contida nos discursos dos grupos neoliberais e críticos em relação ao conceito.

De acordo com Libâneo (2005), as duas posições apresentadas sobre reflexividade possuem a mesma origem teórica epistemológica, doravante o surgimento da modernidade em especial, do iluminismo - a supremacia da razão é destacada nesse período histórico como possibilidade de utilização dos conhecimentos para a transformação da realidade.¹⁸ Porém, mesmo com raízes teóricas semelhantes, distinções ideológicas são marcantes em ambas as concepções. Tal distinção pode ser observada no quadro abaixo.

Quadro 1 - Tipos Básicos de Reflexividade (LIBÂNEO, 2005, p. 63)

TIPOS BÁSICOS DE REFLEXIVIDADE
CARACTERÍSTICAS COMUNS DO CONTEXTO <ul style="list-style-type: none">• Alteração nos processos de produção decorrente dos avanços científicos e tecnológicos• Estreita ligação ciência – tecnologia• Reestruturação produtiva• Intellectualização do processo produtivo

¹⁸ Libâneo (2005) destaca que algumas perspectivas de formação baseadas no conceito de professor reflexivo têm suas raízes no pensamento pós-moderno.

<ul style="list-style-type: none"> • Empoderamento dos sujeitos – Flexibilidade profissional 	
Reflexividade crítica	Reflexividade neoliberal (linear, dicotômica e pragmática)
<p>Características do professor crítico-reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer e pensar, a relação teoria e prática • Agente numa realidade social construída • Preocupação com a apreensão das contradições • Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação • Apreensão teórico-prática do real • Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório <p>Orientações teóricas</p> <p><i>Marxismo/neomarxismo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Construtivismo histórico-cultural ou socioconstrutivismo ou interacionismo sociocultural. <p>Reconstrucionismo Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexividade crítica <p>Fenomenologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreensão subjetiva do real • Reflexividade (compreensividade) subjetiva <p>Teoria da ação comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexividade comunicativa • Reflexividade hermenêutica 	<p>Características do professor reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer e pensar, relação entre teoria e prática • Agente numa realidade pronta e acabada • Atuação dentro da realidade instrumental • Apreensão prática do real • Reflexividade cognitiva e mimética <p>Orientações teóricas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paradigma racional-tecnológico • Cognitivismos • Ciência cognitiva e teoria do processamento da informação • Pragmatismo • Tecnicismo • Construtivismo piagetiano

Observando os dados presentes no quadro, nota-se que o contexto econômico e social é igual para ambas as perspectivas de reflexividade, porém o cunho ideológico e político são muito distintos.

De acordo com Libâneo (2005), o conceito de reflexividade neoliberal está relacionado a um processo de produção mais flexível.

Este sistema de produção flexível – ou seja, produtos adequados a maior consumo (quantidades menores de determinados produtos, mas mais opções de produtos) – requer que as empresas inovem muito mais rapidamente. Para isso, requer-se mais conhecimento intelectual e menos trabalho material, levando à intelectualização do processo produtivo, ou seja, mais reflexividade (auto-reflexividade, automonitoramento dos trabalhadores). (LIBÂNEO, 2005 p. 64).

Desta forma, segundo o autor, a formação reflexiva, na perspectiva neoliberal, deve ser ampliada para todos os sujeitos em diferentes aspectos, sendo a escola e o trabalho os locais ideais para tal constituição. Deste modo, ao invés de se propiciar uma autonomia e uma liberdade, a reflexividade sob orientação neoliberal tem por objetivo “[...] a uma forma de autocontrole da conduta pelo próprio indivíduo de modo que se obtivesse um sujeito “conscientemente” submisso aos controles sociais.” (LIBÂNEO, 2005, p. 64).

Já sob a outra perspectiva de reflexividade - a reflexividade crítica – preconiza-se que os professores não limitem as suas reflexões ao contexto mais próximo a ele, como, por exemplo, sua aula, sua escola, seu entorno. Ao contrário disso, os professores deveriam ampliar o processo de reflexividade aos elementos condicionantes e estruturais do seu trabalho e da sua cultura.

De acordo com Libâneo (2005), a reflexividade crítica é o meio real de se obter uma autonomia política e intelectual dos docentes. “A teoria crítica adquire caráter emancipador à medida que favorece a criação de condições pelas quais os grupos sociais podem buscar, sem coações, as formas práticas de relação, ou seja, os acordos intersubjetivos”.(LIBÂNEO, 2005, p. 68).

Assim, por meio dessa análise, a reflexividade deve ser inserida nos programas de formação de professores, porém apenas terá caráter emancipatório e transformador, se for analisada em uma vertente crítica. Libâneo indica ainda que a reflexão, nos cursos de formação docente, deverá promover a discussão de três capacidades principais: 1. A realidade concreta da ação docente; 2. A resolução de problemas em sala de aula com a apropriação de teorias e, 3. Os contextos sociais, políticos e institucionais que se configuram as práticas escolares. Desta forma, os cursos de formação de professores devem superar as posições que defendem a uma reflexão apenas relacionada ao contexto de sala de aula e aos problemas cotidianos e imediatos do meio docente.

Outra crítica que se faz em relação ao conceito de professor reflexivo é destacada por Contreras (2002), que afirma que o conhecimento teórico, em uma perspectiva errônea de “professor reflexivo”, é analisado enquanto secundário no processo de formação de professores. A marginalização do conhecimento teórico e o entendimento da reflexão enquanto uma competência a se adquirir, causa inúmeros entraves aos cursos de formação docente. Tal fator desencadeia um menor investimento nos cursos de formação de professores, uma vez que, se dispensa o profissional de uma formação ampla e profunda em detrimento de uma formação superior aligeirada (PIMENTA, 2005).

Como consequência da desvalorização da teoria, temos por outro lado uma supervalorização da prática e, esta se refere mais a uma crítica relacionada ao conceito de professor reflexivo. Segundo Pimenta (2005), a prática, sob essa visão distorcida de formação, é considerada com o fim em si mesma, destituída de qualquer relação com o conhecimento teórico e de qualquer análise pormenorizada de suas características.

Assim, o equilíbrio faz-se necessário na formação docente: tanto a teoria quanto a prática são essenciais para a constituição do professor. Libâneo (2005) afirma:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. (LIBÂNEO, 2005 p. 76).

Ou seja, não se deve promover um praticismo na formação docente. Ao contrário disso, a formação reflexiva deve permear o contato do futuro professor com a realidade articulada indiscutivelmente com a teoria. Segundo Pimenta (2005), a teoria é fundamental para a formação docente; pois por meio da análise teórica que se possibilita a construção de uma base sólida de conhecimentos para que o futuro profissional seja responsável pela análise reflexiva e crítica da realidade escolar. Além disso, é a teoria a responsável pela possibilidade de compreensão histórica, social, cultural e organizacional do contexto e, principalmente, de próprio sujeito enquanto profissional.

Alarcão (2007) atenta-se ao fato de a escola tornar-se um espaço coletivo na qual se insiram momentos para o diálogo e a troca compartilhada em um processo de reflexão conjunta da comunidade educativa. Segundo a autora, apenas por meio desse processo será possível desenvolver a formação de um professor efetivamente autônomo e reflexivo. Nesta pesquisa, nos orientamos pela perspectiva do profissional reflexivo visto em um caráter crítico e entendemos a escola em seu caráter formador.

Assim, como analisado nas críticas estabelecidas ao conceito do “professor reflexivo”, esta pesquisa visualizou o estágio como momento ímpar na formação docente articulando de forma veemente a teoria e a prática, constituindo-se como espaços para a reflexão crítica não só das situações-problemas intrínsecas à atividade docente como de toda a realidade educacional situada historicamente. Desta forma, acreditamos, que a formação inicial de professores precisa favorecer a formação do conhecimento prático em uma vertente de articulação constante entre teoria e prática, pois, somente com essa articulação, que se

possibilita a visão total do professor enquanto autônomo e transformador da realidade e, o seu, conseqüente, desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

De igual modo, entendemos que o estágio e as práticas de ensino devam ser analisados e ampliados em uma perspectiva crítica, articulando-os à compreensão do contexto histórico social. Por isso, no próximo capítulo, estabelecemos algumas definições sobre o estágio e suas diferentes concepções. Destacamos o estágio enquanto campo de conhecimento, sua relação com as práticas de ensino e a sua legitimidade para a construção do “ser professor”. Analisamos também, a atividade docente em uma perspectiva de práxis.

CAPÍTULO 3 – O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Notamos que os professores formados sob a racionalidade técnica acabam desprovidos e carentes de conhecimento e de ações que lhes possibilitam dar conta da complexidade do ato pedagógico e, em contra partida, os estágios mais efetivos ao longo dos cursos de formação de professores – pautados na perspectiva da racionalidade prática - são uma forma de tentar minimizar esta carência (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998).

De acordo com Mizukami (2005-2006), ao se assumir o paradigma da racionalidade prática,

[...] os domínios da teoria e os da prática se entrelaçam nos diferentes momentos da formação profissional e ao longo da carreira docente. Sob tal perspectiva tanto a universidade quanto as escolas estariam envolvidas com os domínios da teoria e da prática. (MIZUKAMI, 2005-2006; p. 02)

Desta forma, observamos que os cursos de formação inicial de professores poderiam fornecer, ao futuro docente, uma ampla base de conhecimentos para a atividade educativa. E que, sob a perspectiva da racionalidade prática, seria possível proporcionar aos futuros professores a construção do conhecimento prático-operacional por meio do contato com a prática social e com a realidade escolar - a percepção dos problemas intrínsecos à atividade docente – e a realidade educacional política, social e cultural como um todo.

Assim, nesta pesquisa, fez-se uma análise da formação inicial por meio dos estágios articulados ao contexto da sala de aula, entendendo a possibilidade, por parte do aluno, da apropriação de conhecimentos e instrumentos utilizáveis em sua futura ação docente.

Como o objeto desta pesquisa foi o estágio supervisionado em educação física escolar, e este serviu de fonte para análise e para construção de conhecimento por parte dos sujeitos envolvidos, fez-se necessário, neste segundo capítulo, definirmos as diferentes concepções de estágio presentes na literatura e o seu papel na construção da identidade do professor. Definimos também o que se entende por prática de ensino e por atividade docente enquanto práxis.

3.1 O ESTÁGIO CURRICULAR E A PRÁTICA DE ENSINO: DISTINTAS

PERCEPÇÕES

De acordo com Lima (2006), a inserção na carreira docente incide ainda enquanto o professor cursa a formação inicial, ou seja, a entrada na profissão de professor ocorre nas disciplinas de práticas de ensino e nos estágios supervisionados. Segundo Barreiro e Gebran (2009),

[...] deve-se atribuir valor e significado ao estágio supervisionado, considerando não o simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, e sim um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade (BARREIRO; GEBRAN, 2006; p.90).

Assim, nesta pesquisa, a prática de ensino foi analisada enquanto uma disciplina dos cursos de formação inicial de professores que utilizam o estágio curricular supervisionado como fonte de construção de conhecimento, favorecendo um diálogo entre teoria e prática (GARRIDO e CARVALHO, 1999). Sendo então, a prática de ensino um momento ímpar de articulação dos diferentes saberes docentes.

De acordo com Kulscar (2004, p. 71), “a prática de ensino proporciona aos alunos contato com a prática social e cria condições para a percepção dos problemas inerentes à atividade docente”. Desta forma, devemos entender a prática de ensino enquanto um instrumento fundamental no processo de formação do professor que o auxiliará no enfrentamento do mundo do trabalho.

Pimenta (2010) atribui ao estágio a finalidade de aproximar o futuro professor da realidade escolar. A autora ressalta a importância de se utilizar este espaço para teorizar sobre a prática docente a partir de reflexões sobre e a partir da realidade escolar.

O estágio curricular é definido por Pimenta e Lima (2010), como uma “[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim objeto da práxis.¹⁹ “(p. 45). Assim, é analisado de forma ampliada, como um campo de conhecimento, tendo a função de integrar o processo de formação do futuro professor articulando a realidade escolar à formação. Nesta perspectiva, coloca-se o futuro campo de atuação como objeto de julgamento, de investigação e de interpretação crítica atrelado às

¹⁹ As autoras, ao refletirem sobre a relação entre teoria e prática, referem-se à atividade docente enquanto práxis numa perspectiva marxista. Retomamos este conceito ainda neste capítulo.

outras disciplinas presentes no curso (PIMENTA; LIMA, 2010).

Algumas diferentes concepções de estágio são encontradas nos cursos de formação inicial de professores. De acordo com Pimenta e Lima (2010), o estágio pode ser considerado de diversas formas, sendo classificado, pelas autoras, em quatro tipos: como imitação de modelos; como instrumentalização da prática; como aproximação da realidade e da atividade teórica e, como pesquisa.

O estágio visto como a imitação de modelos entende que a forma de se aprender a profissão de professor baseia-se na imitação. Ou seja, o futuro professor aprende por meio de observações, reproduções de modelos e de práticas avaliadas como boas.

De acordo com Ghedin *et al* (2008), esse modelo técnico de estágio requer do futuro docente a memória, a descrição de dados e relatos como habilidades cognitivas fundamentais e como base do conhecimento a serem aprendidos.

O estágio então, nesta perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”. (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 36).

Sob esta perspectiva, o estágio apresenta alguns entraves, entre eles, as autoras destacam o fato de idealização da realidade escolar e do perfil do futuro aluno, a falta de ensino crítico e de análise do contexto escolar envolvido. De acordo com Marcondes e Tura (2004), quando a formação inicial não se encontra articulada com a realidade escolar, a sala de aula é idealizada, a turma é analisada de maneira homogênea e utópica, o que gera um impacto negativo e traumático no professor quando este se depara com a sala de aula.

Para Barreiro e Gebran (2009), o estágio como imitação de modelos não proporciona uma análise de julgamento do contexto escolar, tão pouco uma formação reflexiva por parte do futuro docente. Ou seja, por meio da idealização escolar e da formação não crítica, não se garante subsídios necessários à futura ação docente²⁰, promovendo um choque com a

²⁰ De acordo com Lima (2006), embasada nos estudos de Veenman, o choque com a realidade seria a diferença entre a idealização da realidade presente na formação inicial e a realidade tal qual o docente vivencia em atuação efetiva na escola. Tardif (2008) o denomina ainda como “choque de transição” ou “choque cultural” e cita que o mesmo está atrelado: “(...) ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros temas de profissão, e de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.” (TARDIF, 2008, p. 82).

realidade.

O estágio analisado a partir de uma lógica de instrumentalização técnica entende que o professor necessita dominar as habilidades técnicas específicas de sua profissão. De acordo com Pimenta e Lima (2010), “nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao ”prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas.” (p.37). Pimenta (2010) cita que situações experimentais são propiciadas para que haja o desenvolvimento de competências docentes consideradas eficientes em situações controladas. De acordo com a autora,

Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento, em situações experimentais, de determinadas habilidades consideradas *a priori* como necessárias ao bom desempenho docente. (PIMENTA, 2010, p. 55, grifo da autora).

Assim, o estágio resume-se ao momento em que se proporciona ao futuro professor o desenvolvimento de capacidades específicas do contexto escolar baseado em uma perspectiva de que todas as situações de ensino são iguais e passíveis de resolução técnica.

Segundo Pimenta e Lima (2010), quando o estágio é pensado e analisado de forma meramente técnica, promove-se um distanciamento da vida, do trabalho e da realidade concreta escolar, pois não há o estabelecimento de relações entre os conteúdos desenvolvidos na formação e a realidade encontrada na atuação profissional.

Mais especificamente no campo da educação física, Martins e Batista (2006) citam que o estágio curricular deveria ser fonte de contato com a realidade, de interação recíproca entre a teoria e a prática sendo estabelecido por todo o período do curso. Assim, para os autores, durante a estruturação do currículo de um curso de formação inicial devem-se articular, desde o início do curso, inúmeras experiências práticas com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas estruturadas relacionadas à cultura do movimento tanto em atividades curriculares, como durante os estágios.

Desta forma, os autores criticam os estágios que preconizam a instrumentalização, a reprodução e a imitação, pois acreditam que uma formação essencialmente técnica incita na formação de um pseudo-educador, profissional sem o completo entendimento da complexidade humana (MARTINS; BATISTA, 2006).

Tardif (2008) cita que a técnica é um item importante na formação dos professores, porém destaca que existem outros elementos que devem ser incorporados na formação

docente uma vez que, apenas a instrumentalização não dá conta da ação educativa.

Embora as atividades instrumentais também desempenhem um papel muito importante em sua estrutura interna, a atividade do professor, não está voltada, primeiramente, para a manipulação de objetos ou para o controle de fenômenos do meio de vida ambiente, mas para face a face com um outro coletivo. Ora, esse face a face não é rígido; ele pode assumir diversas formas e modulações, conforme as finalidades almejadas pelos atores e suas perspectivas sobre a situação. (TARDIF, 2008, P. 177).

O autor sugere que a ênfase do trabalho educativo não está na técnica no sentido de transformação da natureza; mas nas interações entre os sujeitos envolvidos. Para o autor, este é o elemento mais importante da ação educativa. Desta forma, o estágio visto como instrumentalização da prática não abarca este elemento essencial da prática educativa. O autor considera a ação educativa plural e constituída por inúmeros saberes e interações.

O ensino ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, as quais exercem sobre os professores condicionamentos diversos. Tais condicionamentos não são problemas teóricos, como aqueles com os quais os cientistas se deparam, nem problemas técnicos, como aqueles encontrados pelo tecnólogo ou pelo técnico. Para o professor, esses condicionamentos surgem ligados a situações concretas que não são definidas de uma vez por todas e que exigem uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. (TARDIF, 2008, p. 181).

Deste modo, parece que os estágios como imitação de modelos e instrumentalização da prática não dão conta das especificidades da ação docente, haja vista que, o ensino vai muito mais além do que a simples aplicação de prescrições técnicas. Segundo Freire (2006) *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”*. (p. 47, grifo do autor).

Imbernón (2001) rejeita a idéia do ensino enquanto técnico e acredita que a formação inicial do professor deva possibilitar espaços de participação, reflexão e formação. Pois, um dos problemas de se entender a prática como puramente instrumentalizada, incide na premissa de que o processo educativo é muito mais amplo e complexo e que carece de muitas reflexões e interpretações por parte do futuro docente. De acordo com Leodoro *et. al.* (2010), a formação docente deve promover a compreensão e a reflexão crítica por parte do futuro educador tanto de sua realidade educacional particular, como do seu contexto de aplicabilidade, como da produção teórica.

Assim, nota-se que no estágio por imitação de modelos e por instrumentalização da técnica não articulam de forma efetiva a teoria e prática. A reflexão, a criticidade e a construção do conhecimento prático-operacional são preteridas, existindo uma aparente dissociação entre o curso de formação inicial e o estágio, entre a teoria e a prática.

Tal forma de pensar a prática profissional parece não corresponder às expectativas e demandas da formação inicial. De acordo com Pérez Gómez (1995), o futuro professor não pode limitar-se a aplicação de técnicas e métodos de investigação consagrados e gerados por outros, deve ampliar suas possibilidades aprendendo a edificar e confrontar novas estratégias de ação, procedimentos de pesquisa, novas teorias, categorias de compreensão e novas formas de encarar e resolver os problemas.

Tardif (2008) sugere que a formação inicial crie um vínculo efetivo entre a formação teórica e prática e, desta forma, a formação prática no currículo de formação de professores no meio escolar acaba sendo redimensionada. Assim, segundo o autor, os programas de formação de professores deveriam “[...] conceder um espaço substancial à formação prática no meio escolar: estágios de longa duração, contatos repetidos e freqüentes com os ambientes da prática, cursos dedicados à análise das práticas, análise de casos, etc.” (TARDIF, 2008, p. 289).

Portanto, baseados nos princípios da racionalidade prática - que recomenda uma articulação entre teoria e prática nos cursos de formação docente - as duas concepções de estágio descritas a seguir tentam superar esta dicotomia presente na racionalidade técnica²¹.

O estágio enquanto aproximação da realidade e atividade teórica, analisado por Pimenta e Lima (2010), consiste no estágio que se inicia por meio de uma apreciação da realidade originada em uma postura reflexiva do futuro docente. Assim, o estágio seria um espaço destinado à apropriação da realidade por parte do estagiário em uma análise crítica constantemente dialogada com as teorias. Barreiro e Gebran (2009) corroboram com as autoras ao entenderem que o estágio deveria orientar-se pela investigação crítica da realidade.

Imbernón (2001) cita que a formação docente se dá por meio de situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino inseridas no seu contexto. De acordo com o autor, a formação inicial deveria desenvolver profissionais investigadores, por

²¹ Pimenta e Lima (2010) preconizam o estágio enquanto teoria e prática em oposição à teoria ou prática. As autoras entendem a profissão docente enquanto uma prática social com necessidade de intervenção na realidade social. Compete ao estágio então, segundo as autoras, possibilitar que os futuros docentes compreendam a complexidade da ação docente e do seu contexto de prática possibilitando o preparo para a inserção na profissão.

meio da promoção e construção de conhecimentos, habilidades e atitudes que instiguem a reflexão sobre a própria prática docente. Assim, a capacidade de auto-reflexão sobre o seu desenvolvimento e ação docente deveria constituir-se como o centro do currículo dos cursos de formação de professores, objetivando aos futuros professores a capacidade de interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social, escolar e da docência (IMBERNÓN, 2001).

Para Pimenta e Lima (2010, p. 45), nesta concepção de estágio, “a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade [...]”. Apenas a aproximação à realidade de forma burocrática, não garante a sua apropriação e, consequentemente, aprendizagem significativa para o aluno. É necessário analisar e questionar de forma crítica esta realidade embasando-se pelas teorias.

Darido (1995) corrobora com os autores quando afirma que o estágio, especificamente na formação inicial de educação física, deveria ser trabalhado desde o início do curso, sempre respaldo para a reflexão e análise crítica do contexto da sala de aula. Segundo a autora, para diminuir a dicotomia teoria e prática nos cursos de educação física, precisaria ser adotado um modelo de ensino no qual, as disciplinas de prática de ensino, permeassem todo o percurso de formação inicial, descartando os currículos em que o estágio mostra-se presente apenas no final do curso. Mas, para a autora, tal procedimento só teria sentido formativo se esta prática fosse acompanhada e supervisionada, promovendo momentos de reflexão por parte do futuro professor.

O estágio enquanto pesquisa propõe a construção de conhecimento novo fazendo o futuro docente olhar para a realidade de forma investigativa. De acordo com Pimenta e Lima (2010),

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 46)

Ou seja, as autoras entendem que por meio desta abordagem o estágio permite ao futuro docente produzir o seu conhecimento e entender a complexidade e a singularidade da ação docente não dependendo de modelos e técnicas pré-determinadas. De acordo com Ghedin *et.al.* (2008), “[...] os processos de pesquisa por possibilitarem práticas articuladas às

teorias, possibilitam a reestruturação cognitiva de modo a instituir novas práticas pedagógicas.” (p.64). O estágio enquanto pesquisa auxilia na formação docente, uma vez que, podemos entender como Freire (2006), que a pesquisa, entre outros fatores, é imprescindível para o ensino.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. (FREIRE, 2006, p. 29)

Assim, por meio da investigação do cotidiano escolar e da ação docente, novos elementos e significados emergem na formação do futuro professor.

O estágio enquanto ação burocrática, técnica, ou dissociado da teoria não proporciona uma formação inicial que supre as demandas da profissão docente. As práticas de ensino e os estágios supervisionados, não podem ser encarados como espaços de aplicação, de instrumentalização, mas devem ser analisados enquanto momentos para construção de conhecimentos de forma dinâmica, reflexiva e crítica. O estágio analisado em uma perspectiva que articule a teoria e a prática de maneira reflexiva e contextualizada- buscando entender a atividade docente enquanto práxis - pressupõe uma formação sólida que parece contribuir na construção de uma identidade capaz de corresponder às expectativas e demandas da ação docente.

3.2 A ATIVIDADE DOCENTE ENQUANTO PRÁXIS: NÃO SÓ INTERPRETAR, MAS TAMBÉM TRANSFORMAR.

A ação docente mostra-se pluralmente constituída e inúmeros saberes são mobilizados na prática educativa. Tardif (2008) entende que os professores são sujeitos ativos e, que a ação educativa não é um espaço para simples aplicação de saberes advindos da teoria, pelo contrário, a prática é considerada um momento ímpar na produção de saberes.

A prática possibilita que os professores, ou futuros professores, ressignifiquem a sua formação adaptando-a a realidade encontrada em ação – eliminando o que parece inútil e abstrato e conservando o que acredita ser significativo para a resolução dos problemas da ação educativa (TARDIF, 2008).

Por isso, quando a questão da formação inicial de professores é abordada, notamos, constantemente, a necessidade de superação da dicotomia existente entre a teoria e a prática,

na busca de uma atividade docente analisada enquanto práxis. De acordo com Lima e Gonçalves (2009),

[...] a oposição entre teoria e prática só ocorre em bases falsas, pois a não-passagem da atividade teórica para a atividade prática implica a negação da teoria, do mesmo modo que uma prática esvaziada de teoria não ultrapassa a barreira do senso comum “praticista”. (LIMA, GONÇALVES, 2009, p. 2004)

Assim, a teoria e a prática se encontram articuladas, ambas caminham juntas. Pois, a teoria acaba por elucidar a prática e a prática, por sua vez, promove ressignificações à teoria. A prática como fundamentação da teoria deve transformar a realidade social.

Marx (1999) corrobora com esta visão ao afirmar que,

É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade ou a irrealidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente escolástico. (MARX, 1999, p. 05)

O homem constrói a teoria em uma relação direta com as condições materiais em que vive. Desta forma, a atividade teórica permite o conhecimento e o estabelecimento de finalidades para a transformação da realidade. Todavia, a teoria não é apenas uma justificativa para uma ação prática. A atividade teórica pode ser anterior a ação prática, o que influencia o seu desenrolar para uma prática transformadora.

Porém, segundo Vázquez (2007), a atividade teórica necessariamente não traz uma mudança na realidade, ou seja, não se materializa. A filosofia apenas como crítica da realidade não possibilita a sua transformação. A teoria é a ferramenta para a transformação, mas ela não atua de forma independente, são os seres humanos que agem. Para ocorrer uma transformação da realidade, é preciso atuação prática.

Além disso, Vázquez (2007) afirma que toda a atividade humana é prática, independente do nível de consciência de quem a executa, mas a prática não é uma atividade livre e autônoma, não podendo ser analisada independentemente da teoria.

Assim: “a prática não existe “sem um mínimo de ingredientes teóricos” [...]” (PIMENTA, 2010, p. 93).

Deste modo, os conceitos de atividade teórica e de atividade prática diferem de atividade vista enquanto práxis.

Medina (2011) destaca que o ser humano não pode teorizar no “vazio” e que somente por meio das ações podemos efetivamente mudar uma determinada situação. Porém, afirma que a ação humana desprovida de uma teoria que a sustente é infértil e improdutiva.

Assim, o conceito de práxis marxista está relacionado a uma atitude humana transformadora tanto da natureza quanto da sociedade. De acordo com Vázquez (2007), esta concepção de práxis opõe-se a duas concepções sobre a relação entre teoria e prática: o movimento romântico-liberal e a esquerda hegeliana – denominados por Marx como partido político prático e partido político teórico - “[...] a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida como a apresentam os empiristas, que são eles próprios ainda abstratos, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, como apresentam os idealistas.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 22).

Os representantes do partido político prático rechaçam, de forma veemente, a filosofia valorizando a prática. Já os representantes do partido político teórico acreditam que a teoria é práxis, podendo esta se fazer prática. A esquerda hegeliana reconhecia a relação entre teoria e prática, porém acreditava que a filosofia transformava a realidade por si só. Para a concepção de práxis de Marx, as duas concepções mostravam-se equivocadas.

Em ambos os casos, falta a relação entre filosofia e o mundo; no primeiro, o mundo muda sem filosofia; no segundo, a filosofia pretende mudá-lo, mas o mundo permanece como está, pois a filosofia não se comunica com ele; falta esse laço entre a filosofia e a realidade que é a práxis. Por meio da práxis, a filosofia se realiza, se torna prática, e se nega, portanto, como filosofia pura, ao mesmo tempo em que a realidade se torna teórica no sentido de que se deixa impregnar pela filosofia.(VÁZQUEZ, 2007, p. 116).

Essa é a essência da Filosofia da práxis presente nos pensamentos e escritos de Marx (1999): a Filosofia não é vista somente como instrumento teórico mas, como um instrumento de transformação do real. Desta forma, a práxis para Marx relaciona a teoria e a prática de forma dialética, ou seja, um fenômeno nutre o outro. A teoria elucida e enriquece a prática - a atividade teórica por meio do conhecimento da realidade possibilita o estabelecimento de diretrizes para a transformação da realidade – no entanto, para que a transformação ocorra é preciso ação – atividade prática. Para que a teoria passe à realidade é necessária ação humana.

Assim, tanto a teoria como a prática têm características próprias e se articulam, “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na prática humana e na compreensão desta prática”.

(MARX; ENGELS, 1999, p. 7).

Ao analisar a concepção de práxis para Marx, Vázquez (2007) entende que, para o filósofo, a relação entre teoria e prática é teórica e prática. “[...] prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida que esta relação é consciente” (p. 109). Deste modo, entendemos que a interpretação do mundo deve ser elemento do processo de sua transformação, ou seja, a práxis não deve ser analisada enquanto atividade da consciência, mas como material do homem social (VÁZQUEZ, 2007). Segundo o autor, Marx esboça sua categoria filosófica práxis, a partir do materialismo tradicional e do idealismo alemão²², no sentido de superá-los:

Mas a superação desta não podia significar, por sua vez, um retorno à concepção idealista ultrapassada pelo idealismo e, menos ainda, o restabelecimento da atitude imediata e ingênua da consciência comum. Não se supera o idealismo filosófico com uma dose de “senso comum”, mas sim com uma outra teoria filosófica que, precisamente por seu caráter materialista, eleva-se ainda mais do que o idealismo sobre a consciência comum. O idealismo filosófico não é superado, portanto, com qualquer filosofia, mas sim cabalmente com aquela que, por revelar teoricamente o que a práxis é, aponta as condições que tornam possível a transição da teoria e à prática, e assegura a unidade íntima entre uma e outra. (VÁZQUEZ, 2007, p. 29).

De acordo com Vázquez (2007), a categoria de práxis de Marx está fundamentada na tentativa de superação do conceito de práxis estabelecido por economistas clássicos do século XVIII.²³ Desta forma, atinge-se

[...] uma concepção do homem como ser ativo e criador, *prático*, que transforma o mundo não só em sua consciência, mas também em sua prática, realmente. Com isso, por sua vez, a transformação da natureza não só não aparece dissociada da transformação do próprio homem, mas sim como condição necessária desta. A produção – isto é, a práxis material produtiva – não só é fundamento do domínio dos homens sobre a natureza, como também do domínio sobre a sua própria natureza. Produção e sociedade, ou

²² Para o entendimento do conceito de práxis, nestas concepções, sugere-se a leitura de VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da Práxis*. 1ª edição. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

²³ Para os economistas clássicos do século XVIII, a práxis é a uma atividade produtiva transformadora do mundo real. Contudo, a atividade tem seu sentido reduzido, uma vez que os seus objetivos são puramente econômicos. Consequentemente, Marx analisa o trabalho não como uma simples atividade produtiva com fins inteiramente econômicos, mas o visualiza como uma atividade histórico-concreta, como uma forma específica de práxis humana.

produção e história, formam uma unidade indissolúvel. (VÁZQUEZ, 2007, p. 51, grifo do autor).

Portanto, a práxis seria uma atividade humana transformadora da realidade, da natureza, da sociedade e, por si só, inseparável da teoria – conhecimento desta realidade, fundamento teórico, instrumento para a mudança. Assim sendo, não se basta conhecer e interpretar o mundo é necessário transformá-lo. Em outras palavras, pressupõe-se que haja um conhecimento do objeto, a preconização de objetivos e, por fim, a intervenção neste objeto para que haja uma transformação na realidade - a práxis seria a síntese da teoria e da prática por meio de uma ação social.

Ao mesmo tempo, se pensarmos a atividade enquanto práxis, esta jamais findará, uma vez que, segundo Vázquez (2007), a práxis é, essencialmente, ilimitada e incessante, o que nos leva a entender que ela, de forma alguma, poderá encerrar o seu esclarecimento teórico.

Segundo Piconi (2003) a práxis é uma atividade material do ser humano que modifica tanto o mundo material como o social e que esta visão deve ser incorporada nas relações existentes nas instituições escolares. Para a autora, a escola como uma instituição social constitui-se como um local para efetiva ocorrência da práxis. Assim, notamos, atualmente, uma tendência para superarmos a dicotomia teoria e prática na formação de professores, vislumbrando à práxis. Apesar de esses elementos possuírem identidade e características próprias, eles devem estar em constante articulação, pois são elementos que constituem o saber docente.

Logo, nesta pesquisa, corroborando com Pimenta e Lima (2010) e Pimenta (2010), vislumbramos a ação docente enquanto práxis em uma visão marxista. Pois, entendemos que “A atividade docente é uma atividade de educação. Se entendermos a educação como prática social, então a atividade docente é uma prática social (práxis)” (PIMENTA, 2010, p. 105). Tal afirmação se fez possível, já que, a educação é analisada enquanto uma prática social que exige uma relação teórica com ela.

O trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz saberes de seu trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores. (TARDIF, 2008, p. 236-237).

Assim, não é possível pensarmos na ação docente em uma visão oposicionista entre

teoria e prática, uma vez que, a ação educativa estabelece, necessariamente, uma articulação entre ambas. Segundo Tardif (2008), a ação educativa é um ponto de transformação, produção e mobilização de saberes.

Pimenta (2005) entende que em uma análise de atividade educativa enquanto práxis,

[...] a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2005, p. 26).

A autora cita que quando os cursos de formação inicial não entendem a educação enquanto uma prática social e, por conseguinte, enquanto práxis, os estágios são reduzidos à aplicação de conhecimentos adquiridos em aulas, em observações e em livros.

Segundo Pimenta (2010), é a ação docente que articula a teoria e a prática em busca de uma transformação da realidade. Desta forma, é necessário pensarmos os cursos de formação de professores em uma perspectiva da prática educativa enquanto práxis, pois, a essência da ação docente é o ensino-aprendizagem.

Ghedin (2005) corrobora com a autora, ao instituir a necessidade de uma mudança da epistemologia da prática para uma epistemologia da práxis nos cursos de formação de professores. De acordo com o autor,

[...] a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. O processo humano de compreensão-ação é, intrinsecamente, uma dinâmica que se lança continuamente diante da própria consciência de sua ação. Mas a ação, puramente consciente da ação, não realiza e si uma práxis. A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. [...] É nesta relação entre a prática e a teoria que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes, e o educador é responsável pela transmissão deste saber produzido. (GHEDIN, 2005, p. 133-134)

Assim, quando a formação inicial utilizamos da fundamentação da categoria filosófica marxista práxis aqui explicitada, notamos que há uma tentativa de rompimento da visão do

estágio enquanto prática no sentido unicamente utilitário e aplicacionista. De acordo com Pimenta e Lima (2010), o estágio é, então, instrumentalizador da práxis docente, analisado como transformador da realidade com o circunda. Para as autoras, o estágio é fundamentação teórica em diálogo com a realidade e, por meio das interações com a sala de aula, com a escola, com o sistema de ensino e com a sociedade que a práxis é produzida.

Percebendo-se a atividade docente enquanto práxis - nos cursos de formação inicial, em suas disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado - rompemos com o caráter utilitário e técnico instrumental do estágio e partimos para uma possibilidade de articulação da teoria e da prática em uma futura perspectiva de mudança da realidade (transformação esta que ocorre no docente, no discente e na realidade inserida). Porém, devemos esclarecer, que a mudança da realidade não é efetivada durante os cursos de formação de professores, pois segundo Pimenta (2010), “um curso não é a práxis do futuro professor. É a formação teórica (teórico-prática) do professor para a práxis transformadora. Isto é, pela ação do sujeito professor, enquanto professor, que ele exerce a práxis transformadora.” (p. 106).

O estágio pensado enquanto práxis permite que, na formação inicial, se pense na construção de um professor capaz de, em sua futura ação, por meio da interpretação da teoria, transformação de forma reflexiva do contexto escolar em que estará inserido - contexto este, histórico-social.

De tal modo, Pimenta (2010), analisa o estágio como uma disciplina articuladora do curso. Segundo a autora o estágio, assim como qualquer disciplina, é uma atividade teórica, pois, trás conhecimento e influencia na formação docente e é instrumentalizadora da práxis educacional, transformando a realidade escolar e social existente.

Assim, ao entendermos a atividade docente enquanto práxis, o estágio curricular assume fundamental importância no redimensionamento do papel da teoria e da prática na futura ação docente, em busca de uma constante articulação entre elas, tornando possível a futura transformação da realidade – no caso a realidade escolar – na busca da formação de profissionais reflexivos e críticos.

Tardif (2008) entende que a formação inicial assim analisada, possibilita que,

[...] a inovação, o olhar crítico, a “teoria” devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais de exercício da profissão e contribuir, assim, para a sua evolução e transformação. Nesse sentido, a inovação, o olhar crítico e a “teoria” são ingredientes essenciais da formação de um prático “reflexivo” capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e capaz de modificar, ao mesmo tempo, seu

comportamento e elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados. (TARDIF, 2008, p. 289-290).

Deste modo, entendemos que a atividade docente é uma atividade de educação e sendo esta uma prática social, a atividade docente é práxis e, deste modo, os estágios supervisionados por possibilitarem a imersão na realidade, permitem a formação do docente em uma perspectiva de futura transformação da realidade escolar. Portanto, o estágio que compreende a ação docente enquanto práxis auxilia na construção identitária docente, pois, esta surge, “do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (PIMENTA, 2007, p. 19).

Assim, faz-se necessário, compreender e refletir sobre o papel do estágio na construção da identidade docente.

3.3 O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR NA CONSTRUÇÃO DO “SER PROFESSOR”

A identidade docente é construída ao longo da trajetória profissional do professor por meio das experiências, da história individual e da sociedade. De acordo com Pimenta (2007), inúmeros fatores influenciam esta construção, fatores estes que são intrínsecos e extrínsecos ao docente.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeiam de saberes válidos às necessidades da realidade. [...] Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2007, p. 19).

A formação é o ponto central na constituição identitária docente. Formação esta que, aqui, analisamos de maneira ampla, englobando as inúmeras interações do professor com a sociedade. E, o estágio, por possibilitar ao futuro docente a imersão na realidade escolar, contribui de forma considerável com a formação da identidade do professor.

Pimenta (2010) afirma que todo o percurso e experiências vivenciadas, dentro e fora

da Universidade, auxiliam no processo de construção identitária docente. O mergulho na realidade escolar, promovido pelo estágio, abre possibilidades de reflexões e entendimentos sobre a vida e o trabalho do professor na sociedade.

Para compreendermos o processo de construção da identidade docente, precisamos analisar a história, as ações, os projetos e o desenvolvimento profissional dos professores e futuros professores. Além disso, a identidade docente é transformada constantemente, sendo construída de acordo com a história. Ou seja, a formação da identidade docente não está relacionada a características individuais, mas é fruto de uma construção social (PIMENTA, 2010).

Desta forma, entendemos a identidade docente não como algo imutável ou como algo possível de aquisição. A identidade docente mostra-se como uma construção individual, subjetiva e historicamente localizada. De acordo com Pimenta (2007), assim como nas demais profissões, a profissionalização docente insurge em determinados contextos históricos em demanda as necessidades da sociedade, o que lhe confere estatuto de legalidade.

A identidade docente é entendida então, na forma de um processo dinâmico, uma vez que, ela se coloca como um local em que ocorrem lutas e conflitos, estando permanentemente em construção. Assim, é na identidade docente que se arquitetam formas de ser e estar na profissão.

Nóvoa (1992) elege o termo processo identitário docente em oposição ao termo identidade docente. Segundo o autor, esta expressão realça o dinamismo presente na forma como cada ser se sente professor. Marin (2003) destaca que esta ausência de identidade fixa e acabada é uma das marcas da sociedade pós-moderna. Sendo, analisamos então, a identidade como uma marca histórica que se transforma de forma contínua e intermitentemente. Esta característica denota o caráter dinâmico da ação docente. Assim, segundo o autor, “somos aceleradamente confrontados por uma série de identidades que nos atraem, a partir das quais fazemos escolhas; o sujeito assume identidades diferentes em momentos diversos” (MARIN, 2003, p. 70).

A ação docente e, conseqüentemente, a sua identidade, se modifica com o passar do tempo, com o tempo de aprendizagem do trabalho.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o *passar do*

tempo, ela vai tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc. (TARDIF, 2008, p. 56-57, grifo do autor).

Barreiro e Gebran (2009) consideram o estágio curricular o principal componente da construção da identidade do professor - isso quando há superação da perspectiva tecnicista de formação inicial de professores. Pois, acredita-se, que ao promover o contato com a realidade escolar, o estágio proporciona interações e perspectivas de organização e edificação da identidade docente. Segundo Pimenta e Lima (2010), isto se deve ao fato de que o estágio é um momento privilegiado para a reflexão, uma vez que, é durante o estágio que se trabalham diferentes aspectos indispensáveis à construção da identidade docente como, por exemplo, saberes e características específicas da profissão.

Assim, precisamos considerar durante o processo formativo do professor um estágio que objetive a formação de um profissional intelectual, crítico reflexivo, capaz de compreender a atual realidade educacional e, que seja, construtor de saberes necessários para propor alternativas pedagógicas a realidade que estará inserido. (GHEDIN *et al*, 2008).

Outra característica que fundamenta a construção da identidade docente está relacionada às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização da profissão pela sociedade. Por isso, os cursos de formação, tanto os de formação inicial quanto de formação continuada²⁴, precisam promover espaços para discussão e reflexão sobre a realidade do trabalho docente na sociedade (PIMENTA e LIMA, 2010).

Segundo Pimenta (2007), os alunos dos cursos de formação inicial ao ingressarem, já possuem inúmeros saberes relacionados ao ser professor, porém, ao analisar este processo sempre se colocam no papel de aluno (avaliando seus professores até o momento, práticas pedagógicas que consideraram positivas e significativas, representações sobre o professorado presentes na sociedade, entre outras). Assim, para a autora, um dos principais objetivos dos cursos de formação de professores em relação à construção da identidade docente é fazer com que os alunos se vejam como professores. “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor.”

²⁴ Pimenta e Lima (2010) pensam a formação docente como um projeto único que engloba a formação inicial e contínua e que a escola atua como espaço primordial para esta articulação. Segundo as autoras, “(...) a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares em que atuam.” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 68).

(PIMENTA, 2007, p. 20, grifo da autora).

O aluno em contato com a realidade escolar começa a arquitetar a sua identidade docente. Contato este que é possibilitado pelo estágio e pelas práticas de ensino, por meio de suas vivências, análises, críticas e reflexões sobre o trabalho e a vida do professor, garantindo uma compreensão da ação docente de forma profunda e integrada à sua realidade.

Assim, baseados na perspectiva da ação docente vista enquanto *práxis*, e na possibilidade do estágio visto de forma mais efetiva ao longo da formação inicial, no próximo capítulo delineamos a referência metodológica que orientou este estudo - a pesquisa qualitativa, segundo um modelo colaborativo-construtivo. Explicitamos as técnicas de coleta de dados utilizadas: o diário de campo, o grupo focal e o questionário, entendendo as suas lógicas de aplicação e os benefícios destes instrumentos para este tipo de pesquisa. Definimos também os casos de ensino, instâncias da prática utilizadas, nesta pesquisa, com o intuito de possibilitar oportunidades de análise docente de situações de ensino. E, por fim, apresentamos o cenário desta pesquisa: a Universidade Estadual Paulista – Unesp – campus de Bauru, com as especificidades do curso escolhido – a Licenciatura Plena em Educação Física.

CAPÍTULO 4 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A referência metodológica que orientou esta pesquisa foi a pesquisa do tipo qualitativa. De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa surgiu de análises antropológicas e sociológicas tendo, nas últimas décadas, sido muito utilizada em estudos das áreas de Psicologia e de Educação.

Assim, a pesquisa qualitativa se opõe ao traçado quantitativista-positivista de pesquisa, pois, considera inúmeros elementos de uma situação e as suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995).

Segundo Martins e Bicudo (1994), existe uma grande diferença entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, uma vez que, a primeira se preocupa com a investigação de fenômenos enquanto a segunda preocupa-se com a investigação de fatos. Neves (1996) afirma que uma pesquisa qualitativa utiliza-se de um recorte espaço-temporal de um fenômeno específico determinado pelo pesquisador. Este recorte, segundo o autor, determina a dimensão em que o trabalho será desenvolvido e descrito.

A pesquisa qualitativa atribui um caráter exclusivo ao sujeito, pois ele é visto como um ser que se expressa e confere significados. Desta forma, cabe ao pesquisador a busca da compreensão destes significados. Assim, para Martins (1989), a descrição acaba constituindo uma significativa importância na pesquisa qualitativa. Sendo esta uma técnica complexa que não objetiva, em hipótese nenhuma, fundamentar idealizações, desejos ou imaginações. A pesquisa qualitativa em sua descrição não utiliza procedimentos sistemáticos em busca de generalizações – pois não há espaço para teorizações dedutivas nesse tipo de pesquisa. Deste modo, a pesquisa qualitativa não tem por objetivo alcançar princípios explicativos ou propor generalizações sobre os temas estudados tal qual exceder-se em preocupação com o tratamento estatístico dos dados (MARTINS; BICUDO, 1994).

Cole e Knowles (1993) citam uma forma de pesquisa qualitativa sobre desenvolvimento docente que difere dos modelos tradicionais de pesquisa. Neste modelo de pesquisa, a relação existente entre o pesquisador e o professor pesquisado, é atribuída de importância significativa, pois os autores indicam que às relações estabelecidas entre o professor e o pesquisador estão marcadas por múltiplos processos. Assim, o professor mostra-se interessado no processo social, no entendimento do contexto, integrando-se, se possível ao objeto estudado para a melhor compreensão do fenômeno.

Pensando que no modelo investigativo que será adotado nesta pesquisa, os futuros professores serão concebidos enquanto sujeitos ativos dos seus próprios processos de formação e os saberes por eles construídos serão atribuídos de significados, esta pesquisa se fez numa perspectiva de constante colaboração entre os envolvidos. Assim, o futuro professor ganhou voz e foi ouvido pelo pesquisador, deixando de ser visto como mero reproduzidor de saberes produzidos por terceiros.

A participação coletiva (sujeitos e pesquisador) na construção deste estudo revelou que o processo metodológico aqui desenvolvido pode ser caracterizado por uma pesquisa desenvolvida segundo um modelo colaborativo-constutivo.

A pesquisa colaborativa acaba tendo sentido na dinâmica do processo educativo já que visa à formação docente e à constituição de uma Epistemologia da Prática (MONTEIRO, 2005). Em tal perspectiva, o pesquisador pode atuar como colaborador do professor, existindo uma co-responsabilização tanto do pesquisador, como dos docentes envolvidos. (GARRIDO; PIMENTA e MOURA, 2000).

De acordo com Reali (2004), trabalhar colaborativamente amplia as perspectivas da pesquisa por meio da combinação de motivações, competências e esforços dos envolvidos.

A colaboração permite o estabelecimento de ajudas, incentivos e encorajamentos de diferentes naturezas entre os participantes – num sistema de apoio de rede. Em lugar de uma única perspectiva, podemos ter várias, o que pode promover maior clareza sobre as questões investigadas. (REALI, 2004, p. 321)

Para Imbernón (2001), por meio da colaboração pode-se construir um conhecimento profissional coletivo objetivado em aprendizagens, interpretações, compreensões e reflexões coletivas sobre a educação e a realidade social.

Garrido, Pimenta e Moura (2000) também fazem uso do conceito de pesquisa colaborativa ao proporem e efetivarem um projeto de parceria entre a escola e a Universidade para a formação de professores. Para os autores, o princípio de tal tipo de pesquisa, é a co-responsabilização tanto do professor quanto do pesquisador da Universidade para com o projeto desenvolvido, estabelecendo uma relação de parceria entre ambos.

Mizukami *et. al.* (2002), ao analisarem os debates estabelecidos entre Clark *et al.* e John-Steiner *et. al.*, sinalizam importantes pontos da pesquisa colaborativo-constutiva como: troca estabelecida por meio de diálogos entre os docentes e os pesquisadores sobre desenvolvimento profissional; a produção epistemológica e o processo de intervenção nas

situações do cotidiano escolar e, aprendizado múltiplo do pesquisador e do professor-colaborador. De acordo com os autores, neste tipo de pesquisa, “todos os participantes mudam práticas, teorias ou expectativas em relação a si próprios e/ou aos outros” (MIZUKAMI *et. al.*, 2002, p.131),

Considerando todos estes aspectos, esta investigação assumiu a concepção de pesquisa colaborativa, buscando a produção de conhecimento sobre a aprendizagem do desenvolvimento da docência.

Para Zeichner (1998), a pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão existente entre o mundo acadêmico e o mundo escolar. Além disso, apenas os professores podem aproximar os problemas estudados nas Universidades da realidade escolar, uma vez que, são eles que têm uma visão privilegiada de dentro da escola e não há possibilidade de obtê-la de outros ambientes.

Colaborando com esta visão, Lüdke e Cruz (2005), citam que os professores são os mais habilitados a perceberem os problemas que atingem as escolas, mas que também deveriam ter recebido durante a sua formação inicial subsídios para iniciação à pesquisa podendo desta forma se desenvolver de forma autônoma, não dependendo exclusivamente da Universidade enquanto detentora de conhecimento.

De acordo com Giesta (2001), a didática no curso de formação inicial deve ser um elemento facilitador do entendimento do fenômeno do ensino, incluindo abordagens de seus conteúdos em caráter investigativo e com proposições de alternativas pedagógicas. Assim, a autora entende que:

O desenvolvimento nas licenciaturas de projetos de ensino em que sejam realizadas atividades que tenham como base a análise, a discussão e a aplicação de teorias e práticas educacionais estudadas e/ou observadas no cotidiano das escolas pode favorecer a formação de um professor reflexivo, enraizada no curso que o habilita para exercer a profissão. (GIESTA, 2001, p. 19).

A reflexão sobre o cotidiano escolar, a partir de questionamentos reais dos professores mostra-se como condição favorável a uma formação mais articulada e presumível com realidade futura dos docentes. Portanto, a troca de experiências entre educadores é um momento importante para a formação dos professores. Para Ribeiro (2004):

[...] é necessário construirmos, nas escolas, espaços adequados a efetiva

troca de experiências entre os pares. Um programa de estágio integrado e articulado em que os professores mais experientes das escolas assumem também parte da responsabilidade da formação dos novos educadores. (RIBEIRO, 2004, p. 122)

De acordo com Garrido e Carvalho (1999), quando os alunos dos cursos de formação inicial aprendem a considerar a aula como um objeto de estudo, aprendem também a problematizá-la e refleti-la, propondo hipóteses para superar os problemas identificados na prática.

Nesta pesquisa, as reflexões se basearam em como o estágio pode se constituir em um espaço de aprendizagens e construção de saberes. Desta forma, esta pesquisa ocorreu em uma disciplina de Prática de Ensino em Educação Física Escolar na qual, o estágio instituiu-se como o foco, havendo uma interação de situações práticas reais específicas relacionadas ao ensino, de maneira investigativa e problematizada, que buscou proporcionar uma prática reflexiva nos futuros professores. A seguir, descrevemos o lócus em que foi realizada esta pesquisa.

4.1 O CENÁRIO DESTA PESQUISA

Esta pesquisa realizou-se na Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Bauru, na Faculdade de Ciências, no curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Este curso é ministrado em sistema de créditos em dois períodos: integral (período mínimo para formação de quatro anos) e noturno (período mínimo para formação de cinco anos). Estando reconhecido pelas Portarias M.E. n. 1.475, de 13/10/1992 e CEE/GP n. 152, de 30/04/2002.

No ano de 2005, o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Unesp, campus Bauru, passou por algumas alterações curriculares, adequando-se as exigências prescritas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores para a Educação Básica (Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002) e pela Resolução CNE/CES 07/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. As alterações referem-se, como já visto no primeiro capítulo, principalmente às disciplinas de prática de ensino. Nas alterações curriculares, houve uma mudança de nomenclatura na disciplina de Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Grau, que passou a denominar-se Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio com manutenção de sua carga horária – 60 horas/aula. Em relação à disciplina de Prática de Ensino teve um aumento em sua carga horária total,

passando de 150 horas para 330 horas. Os estágios supervisionados, no novo projeto pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Unesp, campus Bauru, foram fracionados da seguinte forma: Estágio Supervisionado: Prática de Ensino no Ambiente Escolar (60 horas/aula); Estágio Supervisionado: Prática de Ensino em Educação Física no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) - (120 horas/aula); Estágio Supervisionado: Prática de Ensino em Educação Física no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) - (120 horas/aula) e, Estágio Supervisionado: Prática de Ensino em Educação Física no Ensino Médio (120 horas/aula).

Como o curso ainda está passando por um processo de transição curricular, atualmente desenvolvem-se de forma simultânea dois Projetos Pedagógicos.

A pesquisa foi realizada com alunos matriculados no novo projeto pedagógico que, com a atual configuração do currículo, objetiva a formação do Licenciado em Educação Física com foco na escola como campo de atuação. Em seu projeto pedagógico, este curso designa uma:

Formação de professores aptos a atuar no processo de construção das competências dos alunos dos diversos níveis e modalidades da educação básica, orientando-os em direção ao exercício da cidadania sensível, crítica e autônoma no usufruto da cultura corporal de movimento, prezando por uma ética de coexistência pacífica. (UNESP, 2005, p. 11).

Desta forma, preconiza-se uma formação capaz de habilitar profissionais para posicionarem-se criticamente sobre a realidade escolar, concebendo novas propostas teoricamente fundamentadas, que objetivem o bem-estar bio-psicossocial do homem.

No projeto pedagógico, encontra-se a articulação entre teoria e prática, estando a prática fixada como eixo. Prescreve-se a responsabilidade da prática, não somente às disciplinas de prática de ensino, mas durante todo o curso.

Assim o exercício da prática docente e da reflexão sistemática sobre elas deve ocupar lugar central na matriz curricular, não se confundindo com uma disciplina que transmite conteúdos “sobre” a prática. Nessa perspectiva, a dimensão da prática, na organização curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física deverá estar presente nas disciplinas das dimensões do conhecimento da formação ampliada (o corpo humano, o ser humano e a sociedade, a produção do conhecimento), que problematizarão a prática a partir de diferentes “olhares”, e nas disciplinas das dimensões do conhecimento da formação específica (manifestações da cultura corporal de movimento e técnico-instrumental), que deverão explicitar os conteúdos e estratégias que garantam, sob diferentes enfoques e vivências, o diálogo com

a prática docente em Educação Física. (UNESP, 2005, p. 45).

Portanto, todas as disciplinas que se relacionem à intervenção didático-pedagógica no âmbito escolar interagirão com os estágios supervisionados – realizados em escolas de educação básica com a finalidade de aproximação do futuro docente com a realidade do ambiente escolar. Além disso, as disciplinas deverão adotar uma postura voltada à pesquisa e à postura investigativa do futuro docente, promovendo uma consciência do processo de reflexão na ação e produção de conhecimentos em ação.

Assim, as disciplinas que lidam especificamente com o conhecimento didático-pedagógico deverão referenciar-se às pesquisas que tratam do trabalho pedagógico do professor, no sentido de evidenciar como o próprio professor, em seu cotidiano também produz, ele próprio, conhecimentos e saberes docentes quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, cria e recria formas de intervenção didática junto aos seus alunos. (UNESP, 2005, p. 46).

Em relação às competências do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Unesp, campus Bauru, divide-se em competências referentes: ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos básicos e específicos da educação física como área de conhecimento; ao domínio do conhecimento didático-pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação e, por fim, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

A organização curricular em relação às dimensões do conhecimento subdivide-se em três fases: a) Formação Ampliada: com 1.020 horas/aula, esta parte do curso abrange o estudo das relações do homem com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho. Sendo subdividida em: o corpo humano (540 horas/aula); o ser humano e a sociedade (270 horas/aula) e produção do conhecimento (210 horas/aula); b) Formação Específica: com 1.470 horas/aula, esta etapa abarca os conhecimentos específicos da Educação Física, dialogando com as dimensões didático-pedagógicas e técnico-instrumentais da cultura corporal de movimento, estando composta por três dimensões do conhecimento: manifestações da cultura corporal de movimento (720 horas/aula); técnico-instrumental (270 horas/aula); intervenção didático-pedagógica no âmbito da escola (480 horas/aula) e, c) outras atividades de formação: com 210 horas/aula, articula-se com a formação específica e ampliada em atividades de outras naturezas. Subdivide-se em: atividade obrigatória (90 horas/aula) – engloba o trabalho de conclusão de curso e, as atividades optativas (120 horas/aula) – que abrangem a participação

em grupo de estudos ou laboratório de pesquisa, bolsa de iniciação científica, monitoria de ensino ou participação em projetos de extensão; assistência a palestras, participação em eventos diversos da área (clínicas, *work-shops*, mini-cursos e cursos de extensão) e participação em evento acadêmico-científico. A organização e integralização curricular, os programas das disciplinas e as disciplinas de aprofundamento de conhecimentos encontram-se no anexo I deste trabalho.

Uma das aplicações da dimensão da prática no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Unesp/Bauru se dá nos estágios supervisionados. As práticas de ensino ocorrem em escolas de educação básica, em um momento de reflexão para que o futuro docente encontre-se com a sua real situação de trabalho, em uma relação de aprendizagem entre o aluno estagiário e o professor da escola.

O estágio supervisionado tem duração de 420 horas, reunidas nos dois últimos anos do curso, abrangendo todos os níveis de ensino da educação básica: o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Além disso, os estágios supervisionados estão articulados com as outras disciplinas do curso que também estão associadas à dimensão da prática (como, por exemplo: as disciplinas referentes às manifestações da cultura corporal de movimento, Educação Corporal, Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Concepções Teórico-Metodológicas no Ensino da Educação Física, Teoria do Treinamento, Avaliação e Prescrição de Exercícios, Primeiros Socorros; Educação Física para Alunos com Deficiências, Educação Física Infantil e no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), Educação Física no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Educação Física no Ensino Médio).

Notamos que os estudantes precisam explorar situações cotidianas escolares e de aula, em parceria com seus colegas e professores, o mais precocemente possível em sua formação, para que tenham oportunidade de discutir, avaliar e redimensionar experiências vividas por si e por seus colegas, em um processo de desenvolvimento profissional reflexivo.

Desta forma, o estágio nesta pesquisa foi pensado em uma dimensão de pesquisa para construção de conhecimento em um projeto coletivo de formação do futuro educador. Assim, esta pesquisa foi realizada no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Bauru que corrobora com esta visão de formação inicial profissional. Os dados foram coletados no segundo semestre letivo do ano de 2010, na disciplina 4346, Prática de Ensino em Educação Física no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) com os alunos do curso noturno matriculados no 4º ano, 8º

termo. Participaram deste estudo 19 discentes. Todos os alunos matriculados foram informados dos objetivos desta pesquisa e participaram por vontade própria.²⁵

A partir do ponto inicial do estágio, as construções e reflexões de todos os envolvidos foram socializadas entre si. Utilizamos como técnicas de coleta de dados o diário de aula, o grupo focal e o questionário.

4.2 Técnicas de coletas de dados

O diálogo e a reflexão sobre as situações-problema encontradas na ação docente é o objeto principal de conhecimento dos futuros professores sendo, o próprio conteúdo da prática educativa.

Nesta pesquisa, foram utilizadas três técnicas de coleta de dados: o grupo focal (com discussões de casos de ensino), o diário de campo e o questionário. Assim, esta pesquisa teve por objetivo buscar compreender como o professor, pela sua narrativa, reflete e analisa a sua própria ação docente e como isso auxilia na sua construção de saberes e no seu processo identitário docente.

As discussões e reflexões sobre o estágio, a atuação docente, a realidade escolar, a educação e a sociedade de forma geral, foram realizadas na forma de grupos focais.²⁶ Tais encontros ocorreram para que houvesse momentos para a reflexão conjunta dos futuros professores sobre as situações-problema encontradas em seus estágios.

Um grupo focal “... é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.” (POWELL; SINGLE, *apud* GATTI, 2005, P. 07).

De acordo com Gatti (2005), a técnica de coleta de dados do tipo grupo focal tem sido muito utilizada nas pesquisas de abordagens do tipo qualitativa. Para a autora, o grupo focal deve enfatizar a interação entre os participantes possibilitando condições para que ocorram análises, aferições, críticas, problematizações, reflexões diante de situações e temas pré-determinados.

²⁵ Para a participação nesta pesquisa, os alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) estando cientes que poderiam ausentar-se do estudo a qualquer momento. Porém, felizmente, não obtivemos nenhuma desistência ao longo do processo. O modelo de TCLE utilizado encontra-se no anexo II desta pesquisa.

²⁶ O desenvolvimento da pesquisa e a estruturação dos grupos focais encontram-se descritos ao final deste capítulo no item 4.3.

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, como outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. (GATTI, 2005, p. 09)

Os grupos focais objetivaram distanciar os futuros docentes da sua ação, fazendo-os olhar para ela em outra perspectiva; refletindo sobre as suas realizações, buscando soluções para os entraves que surgiram no decorrer da ação e para analisar suas condutas em um processo de construção de conhecimento.

A formação inicial precisa desenvolver nos futuros professores a capacidade de pensar de forma autônoma e sistemática não podendo findar-se em diálogos meramente descritivos, precisa-se atingir um nível explicativo e crítico que permita ao futuro profissional agir e falar criticamente (ALARCÃO, 2007). Os grupos focais pelo seu caráter participativo e motivador, atingido por meio das interações entre os participantes e das análises e reflexões individuais e coletivas, parece promover o desenvolvimento desta capacidade.

Nesta pesquisa, procuramos, durante as sessões, a mediação dialógica desse processo procurando orientar aos futuros professores em suas dúvidas e anseios, problematizando, instigando outras dúvidas, levantando elementos preteridos, sem impor pontos de vista ou constrangimentos ao grupo.

Segundo Gatti (2005), em um grupo focal, o pesquisador jamais poderá impor seus ideais ou fazer questões fechadas, uma vez que, o objetivo de um grupo focal está justamente na discussão coletiva de maneira em que se possa ocorrer trocas entre os participantes. Assim, o grupo focal possibilita que os sujeitos expressem seus pensamentos de forma flexível, porém a flexibilidade ocorre sem que haja a perda dos objetivos da pesquisa.

A composição do grupo focal deve apresentar certa homogeneidade, ou seja, os participantes deverão possuir alguma característica comum que interesse à pesquisa (GATTI, 2005). Tal homogeneidade segundo a autora facilita a participação e interação entre os sujeitos pesquisados. A seleção do grupo se deu de acordo com a disponibilidade dos futuros professores em participar da pesquisa e o fato de estarem realizando estágio em educação física escolar ou no ensino infantil ou nas primeiras séries do ensino fundamental, estando matriculados na disciplina de estágio supervisionado: prática de ensino no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).

As sessões do grupo focal foram registradas por meio de gravação de vídeo para sofrerem posteriores análises.

Durante a realização de alguns grupos focais, foram utilizadas análises de casos de ensino para o desenvolvimento das discussões e reflexões. Isto ocorreu, pois, entendemos que a realidade escolar é fundamental na geração de conhecimento prático-operacional e, por isso, a formação deve aproximar-se das práticas educativas no interior das instituições educacionais.

Os casos de ensino são definidos por Nono e Mizukami (2002) como:

[...] um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas. (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 72)

Alarcão (2007) define os casos de ensino como descrições contextualizadas complexas que estão sujeitas a interpretações. Para a autora, por meio dos casos de ensino, os professores são convidados a revelar o que pensam, fazem, sentem e conhecem em relação a si e a sua prática. Braga (2007) define os casos de ensino como situações reais ou imaginárias descritas de forma meticulosa pelo docente com objetivo de possibilitar análises da ação e prática cotidiana docente.

Assim, de acordo com Mizukami (2000) o caso de ensino:

É considerado instância da prática e não um modelo a ser imitado; exemplifica não só como a aula foi conduzida, mas também qual era a problemática do desempenho. Possibilita reinterpretações e múltiplas representações. É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos. Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação (Mizukami, 2000, p. 153).

Para Nono e Mizukami (2002) as análises dos casos de ensino podem ocorrer individualmente, em pequenos grupos ou em grupos maiores. Nesta pesquisa, as análises ocorreram nos grupos focais. Ainda segundo as autoras, por meio dos casos de ensino, os futuros professores podem pensar e agir diante de situações complexas favorecendo o desenvolvimento da análise crítica, da resolução de problemas e da tomada de decisões. Os casos de ensino mostram-se como importantes ferramentas no repensar a ação docente pois, o

futuro professor toma contato tanto com situações de sucesso como de insucesso do professor em exercício (CÂMARA; ROCHA, 2008).

Na formação inicial, os casos de ensino podem ser utilizados sob duas formas: a primeira estando relacionada à leitura e análise de casos de ensino já elaborados e, a segunda, por meio da elaboração e redação de situações de ensino já vividas ou presenciadas (NONO; MIZUKAMI, 2002). Nesta pesquisa, ficamos vinculados a primeira forma de utilização desta ferramenta de ensino.

Os casos de ensino possibilitam reflexões que permitem o futuro professor começar a olhar a sua prática de maneira mais cuidadosa e crítica, o que pode promover mudanças nas ações docentes. Além disso, os casos de ensino possuem caráter formativo uma vez que podem ser utilizados em qualquer momento do processo de aprendizagem docente, estabelecendo relações entre a teoria e a prática dos professores.

[...] o caso permite o estudo de variadas temáticas relacionadas com diversas áreas de conhecimento e possibilita a revisão de várias concepções relativas aos atos de ensinar e de aprender, construídos, pelas futuras professoras, durante toda sua trajetória de escolarização. (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 76).

Assim, segundo Nono e Mizukami (2002), os casos de ensino são relevantes na formação inicial, pois provocam nos futuros professores dúvidas e incertezas, análises de situações reais de sala de aula e identificação e crítica de temas teóricos pertinentes à ação educativa.

Alarcão (2007) atribui aos casos de ensino grande valor formativo pois, segundo a autora, por meio da análise dos casos podemos construir conhecimento ou tomar consciência de algo que já se sabia. Nesta pesquisa, inserimos os casos de ensino nos grupos focais, pois, a análise deste tipo de documento, possibilita um melhor aproveitamento do estágio mostrando-se como uma importante fonte de conhecimento para a formação docente.

Como a ação docente é entendida enquanto práxis e a entendemos que a formação inicial deve discutir a prática docente em uma perspectiva do professor analisado enquanto autor de sua práxis, atribuímos, aos casos de ensino, importante contribuição para que os futuros professores reconstruam a sua ação e o sentido da sua docência. Pois, a reflexão contribui para o desenvolvimento docente.

Foram realizados 5 (cinco) grupos focais dos quais, 2 (dois) foram permeados por discussões de casos de ensino. Como ponto de apoio e discussão para os encontros realizados

na forma de grupos focais, foram utilizados os diários de aula.

Assim, durante esta pesquisa, os licenciandos por meio do estágio, fizeram as suas considerações e contínuas representações sobre a prática caracterizando, o processo de construção do “ser docente”, produzindo conhecimento sobre o ensino. O registro das impressões e do próprio estágio supervisionado foi feito pelos alunos por meio de diários de aula.

De acordo com Zabalza (1994), o diário de aula é uma narrativa dos pensamentos dos professores numa expressão própria da sua atuação sob sua perspectiva pessoal. Ou seja, os diários de aula manifestam as traduções pessoais e profissionais do docente e do futuro docente, caracterizando-se como uma estratégia útil na formação de professores uma vez que associa à escrita a atividade reflexiva, permitindo ao professor uma observação mais profunda dos acontecimentos da prática. Nesta pesquisa, o diário de aula constituiu-se como um documento, em que, os professores descreveram o estágio e anotaram as suas impressões sobre as situações de ensino vivenciadas, sobre o contexto escolar, sobre os alunos, enfim, sobre tudo aquilo que julgassem relevante.

Corsi (2006) cita que o diário reflexivo mostra-se um instrumento em potencial tanto para a coleta de dados como para o desenvolvimento profissional, sendo uma forma de auxiliar os professores iniciantes no seu processo de construção da carreira docente. Para a autora, o diário possibilita, para a pessoa que escreve, “contato com suas próprias ações, refletindo sobre elas de forma mais organizada e aprofundada” (p.55).

Zabalza (2004) cita ainda que escrever sobre o que fazemos na forma de diários, tanto de aula como de outros contextos, nos auxilia no processo de conscientização sobre os nossos padrões de trabalho, isso porque nos distanciamos de forma reflexiva observando o fenômeno sob outra perspectiva.

Pelas anotações que vamos recolhendo no Diário, acumulamos informações sobre a dupla dimensão da prática profissional: os fatos de que vamos participando e a evolução de que tais fatos e nossa atuação sofreram ao longo do tempo. Desta maneira, revisando o diário podemos obter essa dupla dimensão, sincrônica e diacrônica, de nosso estilo de ensino. (ZABALZA, 2004, p. 10)

Os diários de aula possibilitam um grande auxílio no desenvolvimento pessoal e profissional docente. Segundo Zabalza (2004), os diários de aula mostram-se como um excelente recurso para a formação tanto para os estudantes se conscientizarem sobre a sua

experiência na escola, como também como um recurso de formação permanente de docentes e profissionais da educação. Pois,

A reflexão sobre este material coletado em uma sala de aula, nos cursos de formação inicial, possibilita inúmeras oportunidades de o aluno exercitar o seu fazer docente. O que daria condições para este futuro professor aprender à analisar, à problematizar, à testar e à pensar alternativas, tornando-o de forma progressiva autônomo em relação ao seu conhecimento prático-operacional (GARRIDO; CARVALHO, 1999).²⁷

Segundo Holly, *apud* Zabalza (2004), há diversos tipos de diários de acordo com a função narrativa²⁸, nesta pesquisa, utilizamos a modalidade de narração do tipo reflexiva. O diário do tipo reflexivo é aquele em que “... a narração responde a um processo de *thinking aloud*²⁹ tratando de aclarar as próprias idéias sobre os temas tratados.” (ZABALZA, 2004, p. 15)

Para finalização da coleta de dados, utilizamos um questionário com questões abertas e fechadas com o intuito de avaliar a concepção do aluno sobre o estágio, o grupo focal e os casos de ensino e o desenvolvimento ou não de aprendizagens pelos alunos ao longo deste processo de pesquisa.

De acordo com Markoni e Lakatos (1996), o questionário constitui-se como um instrumento de coleta de dados em que uma relação de perguntas deve ser respondida por escrito pelo entrevistado. Para as autoras, esta técnica mostra-se vantajosa na medida em que, há um menor risco de distorção nas respostas dos entrevistados, pois não há influência do pesquisador e há também uma maior liberdade e segurança nos depoimentos uma vez que é mantido o anonimato.

A seguir, descrevemos o processo de desenvolvimento desta pesquisa e a utilização destas técnicas durante a coleta de dados.

²⁷ De acordo com Zabalza (2004), ao abordar a experiência nos diários de aula, muitos professores seguem um itinerário por meio da narrativa reflexiva. Assim, “Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de *círculo de melhoria*, capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da *consciência*, continua pela obtenção de uma *informação analítica* e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a *previsão da necessidade de mudanças*, a *experimentação das mudanças* e a *consolidação de um novo estilo pessoal de atuação*.” (ZABALZA, 2004, p. 11)

²⁸ Segundo Holly *apud* Zabalza (2004), as modalidades narrativas dos diários podem ser do tipo: jornalística, analítica, avaliativa, etnográfica, terapêutica, reflexiva, introspectiva e criativa e poética.

²⁹ A expressão *thinking aloud* significa “pensar alto”, ou seja, tornar visível aquilo que se encontra obscuro ou oculto (dúvidas, dificuldades, raciocínios, sentimentos, perspectivas, entre outros).

4.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Realizamos esta pesquisa na Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Bauru, na Faculdade de Ciências, no curso de Licenciatura Plena em Educação Física. A disciplina escolhida foi Estágio Supervisionado: Prática de Ensino em Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) - ministrada no 8º (oitavo) termo do curso, na categoria noturna. Para a coleta de dados foi encaminhada à Coordenadoria e à Chefia do curso um ofício com a solicitação de participação na disciplina – sendo autorizada mediante a aceitação do cronograma inicial de aulas determinado pela docente responsável pela disciplina e sem o prejuízo das atividades já programadas – anexo IV.

O cronograma dos grupos focais foi estabelecido em comum acordo entre a professora responsável pela disciplina, a pesquisadora, os alunos estagiários e o próprio calendário da instituição. Assim, foram realizados 5 (cinco) grupos focais, durante o segundo semestre de 2010 nas seguintes datas: 07 de agosto; 16 de outubro; 06 de novembro; 20 de novembro e 04 de dezembro.

Os alunos matriculados na disciplina de Prática de Ensino em Educação Física Escolar no Ensino Infantil e Fundamental I realizaram seus estágios em escolas públicas e privadas do município de Bauru sob as formas de: observação, co-participação e regência das aulas; o processo de planejamento das aulas respeitou o planejamento inicial do professor regente da escola que identificou todas as habilidades e as expectativas necessárias à sua turma.

O primeiro grupo focal contou com uma apresentação dos objetivos da disciplina e a da pesquisa por meio de um diálogo entre os participantes no qual, ao seu término, os alunos poderiam autorizar ou não a sua participação no estudo, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo II).

O primeiro encontro contou ainda com discussões sobre as expectativas, perspectivas e impressões dos alunos sobre o estágio, o ambiente escolar, a formação inicial e o início da carreira docente. Cada aluno escreveu, individualmente, uma dissertação refletindo sobre a sua história de vida e os motivos pelos quais o levaram a escolher a profissão docente.³⁰

Foi discutido também, o papel da reflexão na formação de saberes por parte dos

³⁰ Quando consideramos a história de vida como meio para a compreensão da docência, entendemos que o percurso pessoal também traz marcas, sentidos e significados para a ação do professor. Refletir sobre a sua própria história de vida faz o futuro docente compreender e analisar as representações, valores e inferências em relação à profissão docente considerando tanto a sua pessoa, quanto a sua prática. De acordo com Burnier *et. al.* (2007) “(...) o indivíduo constrói a sua identidade profissional criando representações sobre si mesmo e suas funções, interligadas à sua história de vida, formação e profissionalização” (BURNIER *et. al.*, 2007, p. 348).

futuros professores e como o estágio poderia auxiliar nesse processo de construção docente. Apresentamos o diário de aula, refletimos sobre o seu caráter formativo e solicitamos que os alunos produzissem diários sobre as aulas observadas, co-participadas e regidas ao longo do estágio supervisionado. Destacou-se a necessidade de não se entender o diário como uma técnica meramente descritiva e objetiva das aulas, mas a importância da pontuação de sentimentos, inquietudes e percepções pessoais ao longo do processo de estágio.

Ao final do primeiro grupo focal, foram realizadas algumas orientações sobre o início do estágio em educação física escolar com o ensino infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

O segundo grupo focal começou com algumas dúvidas dos alunos em relação aos quesitos burocráticos sobre o andamento do estágio e o seu encaminhamento. Até este momento alguns alunos ainda não haviam iniciado as atividades de estágio no ambiente escolar e, os que já haviam iniciado, mostravam-se bastante divergentes sobre os objetivos do estágio. Desta forma, foi necessário discutirmos e refletirmos sobre as impressões individuais e do grupo sobre os primeiros passos no ambiente escolar e o contato com os alunos.

Prosseguindo com as reflexões, foi lhes apresentado a descrição de casos de ensino, o seu caráter formativo e a sua utilização em cursos de formação inicial de professores. Após essa apresentação, os alunos foram convidados a refletir sobre algumas questões norteadoras da prática pedagógica como, por exemplo: que conhecimentos orientam a futura prática profissional? Como foram e estão sendo construídos esses conhecimentos? Como utilizam esses saberes ao planejar as suas aulas? Como aprendem ou estão aprendendo a se professor? O que acreditam ser preciso aprender sobre a profissão docente? Como lidam com as diversas situações escolares que enfrentam ou enfrentarão no dia-a-dia?... Por meio dessa ação tentamos estimular a reflexão sobre a formação docente e a construção de saberes de forma ampliada, numa discussão sobre a relação entre a teoria e a prática na formação de professores.

O terceiro grupo focal contou com a apresentação e discussão das aprendizagens para a docência destacadas por Pimenta (2010), sendo: a aprendizagem do contexto, a aprendizagem de chegada, a aprendizagem sobre o projeto político-pedagógico da escola, a aprendizagem de aprofundamento, a aprendizagem decorrente da dinâmica interativa de saberes, a aprendizagem sobre a vida e o trabalho dos professores nas escolas, a aprendizagem sobre os saberes da investigação, a aprendizagem sobre a escola em movimento, a aprendizagem sobre a origem e gestão das verbas e recursos, a aprendizagem sobre a gestão

escolar, a aprendizagem sobre a história da escola, a aprendizagem sobre os níveis, turnos e salas especiais, as aprendizagens sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem, a aprendizagem sobre quais as teorias estudadas na Universidade circulam na prática escolar e, por fim, as aprendizagens sobre a sala de aula.

Após essa discussão, com o objetivo de debater e ampliar algumas temáticas de interesse dos alunos, para as possíveis aprendizagens durante o estágio e para as sessões reflexivas subsequentes, solicitamos que selecionassem alguns temas de discussão que julgassem relevantes para o andamento do seu estágio e para a construção dos seus saberes e aprendizagens docentes. Após, algumas discussões, foram destacados pelo grupo alguns temas, entre eles: a indisciplina discente, a avaliação de aprendizagem do aluno, o planejamento das aulas, as possibilidades de mobilização e de motivação do aluno, a imprevisibilidade da ação docente e as questões relativas às diferenças de gênero. Combinamos abordar tais assuntos nos demais encontros.

No final de novembro, no penúltimo grupo focal, iniciamos as discussões com análises de alguns casos de ensino. Os casos de ensino foram produzidos baseando-se em situações de ensino vivenciadas pelos futuros docentes em suas experiências de estágios descritas nos diários de campo. Outro ponto de destaque, é que os temas apontados pelos alunos no terceiro grupo focal foram discutidos por meio dos casos de ensino. A discussão ocorreu após a leitura dos casos individualmente na forma de uma dinâmica de análise: primeiramente os alunos discutiram as situações em duplas para, posteriormente, serem socializadas e discutidas com o grupo inteiro. As situações descritas nos casos de ensino não foram identificadas para não haver exposição dos alunos a qualquer tipo de constrangimento. Mas, em alguns momentos, os futuros docentes que vivenciaram determinada situação se sentiam a vontade em relatar a sua reação no momento da ocorrência enriquecendo a discussão e reflexão do grupo.

O quinto e último grupo focal ocorreu em meio a um turbilhão de expectativas em relação à entrega do relatório final de estágio para o cumprimento legal da disciplina, às questões burocráticas relacionadas ao preenchimento da planilha de estágio, à validação e cálculo das horas de estágio como também, às expectativas de encerramento do semestre. Assim, percebemos a turma um pouco dispersa e preocupada com estes afazeres.

Desta forma, em um primeiro momento, atendemos solicitações dos alunos para iniciarmos a sessão. Iniciamos as discussões com uma reflexão comparando as expectativas iniciais e as concretizações finais sobre o estágio. Alguns alunos não participaram preocupados com as tarefas burocráticas do estágio supervisionado descritas acima. Para

encerrar o grupo focal, abrimos espaço para as suas considerações sobre o estágio e as suas aprendizagens. Após esse momento, os alunos responderam a um questionário sobre o estágio e a sua relação com a construção dos saberes docentes. O modelo de questionário utilizado encontra-se no anexo III deste trabalho.

Todos os grupos focais tiveram as suas discussões direcionadas tanto para a ação pedagógica como para questões estruturais de um contexto mais amplo como, por exemplo, questões de estrutura escolar, do papel social da educação física escolar, questões políticas e ideológicas, entre outras.

O momento de esclarecimento de dúvidas e dificuldades de caráter reflexivo é visto como maneira de aprofundamento e compreensão do ensino por parte dos docentes e futuros docentes. O estágio realizado nas disciplinas de Prática de Ensino foi fruto de nossas investigações. Damos ênfase para construção do conhecimento prático-operacional, essencial para a atuação docente, embutido em uma perspectiva de formação inicial de professores pautada sob o modelo da racionalidade prática. Pensando e articulando a formação inicial sob esta concepção, o estágio entra como articulador da formação do professor, oferecendo subsídios para um avanço em busca de uma formação na perspectiva investigativa. O contato com a perspectiva de formação inicial baseada na Racionalidade Prática parece trazer benefícios ao futuro docente, a educação e, com isso, a sociedade como um todo.

No próximo capítulo será apresentada a análise e discussão dos dados baseada na concepção de ação docente vislumbrada enquanto *práxis*. Enxertos dos diários, dos questionários e dos vídeos serão utilizados para melhor elucidar as considerações. A identidade dos alunos foi preservada por uma questão de sigilo e ética.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Entendemos que é durante a formação inicial que o processo de construção da identidade docente começa a se estruturar de forma mais profunda e que, por isso, devemos oferecer momentos para os futuros professores se apropriarem de conhecimentos e habilidades necessárias à profissão, possibilitando a construção permanente de saberes por meio da reflexão e análise crítica da sua prática.

Com base nos dados analisados, buscamos compreender de que forma uma perspectiva de estágio baseado na racionalidade prática pode contribuir com o processo de construção identitária do educador em uma visão de ação docente enquanto práxis.

Por meio dos depoimentos registrados nos grupos focais, identificamos que todos os alunos que participaram desta pesquisa, afirmaram que o estágio contribuiu com a sua formação de maneira significativa. Segundo os futuros professores, as ações de observação, co-participação e regência vivenciadas nas escolas foram consideradas como muito positivas.

Assim, como o identificado pelos futuros professores e por Pimenta (2010), o estágio tem a finalidade de aproximar o futuro professor da realidade escolar.

O estágio é uma realização da prática enquanto não se está formado. Mostrar a prática. É importante para formação profissional, todo aprendizado é válido (aluno 1)

Vejo o estágio, além de um momento/período pelo qual se passa por determinada experiência, como oportunidade de observação crítica e (espera-se que) reativa, pelo que se conhece na atualidade acadêmica e o que se vive na educativo-escolar. (aluno 3)

O estágio é o período da nossa graduação em que convivemos, durante certo tempo, na escola acompanhando as aulas e o andamento do ambiente escolar. Ele serve para termos experiências para dar aula, planejar uma aula e saber como ela ocorre. (aluno 6)

O estágio é muito importante para consolidar nossa formação como professores de Educação Física. Acredito que o conteúdo das discussões e reflexões contribuiriam muito neste processo, juntamente com as observações e práticas de ensino. [...] (aluno 11)

O estágio se torna proveitoso na medida em que se aprendem várias coisas essenciais para a atuação profissional futura. (aluno 16)

Kulscar (2004) afirma que o estágio é um instrumento de aprendizagem da docência, pois, o contato com a realidade escolar permite ao futuro professor a percepção dos problemas e situações intrínsecos à ação docente.

É uma antecipação do que vamos fazer quando formados, como se fosse um contato de experiência em uma indústria, só muda no ponto de que é você quem irá decidir se continua ou não. Eu cito bastante à experiência que o estágio oferece, pois na minha concepção, com a experiência podemos alcançar vários objetivos, se ela for bem utilizada é claro, porque em alguns casos ela pode causar um relaxamento por parte do professor. (aluno 4)

O estágio foi enriquecedor pois trouxe influências em dar aulas e sobre como funciona a escola. Ele é muito importante para termos o conhecimento quando atuarmos. (aluno 6)

O estágio é uma experiência que você tem sobre sua futura profissão, com a função de vivenciar o dia-a-dia da profissão. Por isso a sua importância, vivenciamos o dia-a-dia das escolas, professores e alunos. (aluno 7)

O estágio é o espaço para aprendizado e possibilidade de ver na “prática” como é o funcionamento da escola e das aulas de educação física. A minha função é aprender a auxiliar quando preciso. (aluno 14)

O estágio é o contato com o ambiente que futuramente atuarei, no caso, a escola. Sua função é possibilitar o conhecimento com a realidade do nosso campo de atuação. (aluno 15)

O estágio é um período de tempo disponibilizado para observar e praticar nossas futuras profissões. Tem por função primordial nos preparar para atuar no campo profissional escolhido. (aluno 16)

Estágio é um período que enquanto graduando você se instala no ambiente profissional e vivencia situações de um profissional, se ter as responsabilidades do mesmo. (aluno 17)

Deste modo, o estágio, segundo os alunos, mostrou-se fundamental no processo de formação da sua identidade docente, uma vez que, proporciona aprendizagens que os ajudarão no enfrentamento do mundo do trabalho. Porém, segundo Pimenta e Lima (2010), esta possibilidade de construção de conhecimentos e significados sobre a profissão só é possível quando o estágio se coloca como objeto de julgamento, de investigação e de interpretação crítica da realidade, devendo estar, necessariamente, conectado às outras disciplinas presentes no curso.

Os apontamentos positivos em relação ao estágio demonstram que os alunos valorizam o contexto escolar, entendendo-o como um local para a articulação de saberes e de

possibilidades de atuação, reflexão e compreensão do processo educativo, o que promove inúmeros aprendizados.

Identificamos ainda que os futuros professores valorizaram o estágio como um momento e um local para a aquisição de conhecimentos e aprendizagens para a sua futura ação em sala de aula. Na análise dos dados identificamos que todos os alunos destacaram o aproveitamento do estágio como possibilidade de construção de conhecimentos.

Desde a chegada na escola, fui aprendendo sobre o relacionamento com a diretoria da escola, os professores, alunos, em minha opinião o estágio teve um valor significativo, mais pelo fato de ter adquirido experiência de campo, com as aulas de regência que ministramos para a sala. Outro fator positivo foram às conversas com a professora sobre as aulas, alunos, formas de trabalhar, dicas e relatos de situações vividas por ela [...] (aluno 4)

Não tem como você passar por um estágio e não ter aprendizagem alguma. Todas as vivências possibilitam uma aprendizagem. O que percebi é que a escola é inserida em um contexto de classe social baixa e isso influencia completamente nos objetivos da escola e da cada professor em sua aula. (aluno12)

A experiência no estágio no Ensino infantil e fundamental I me animou a ser docente, fato antes inimaginável. (aluno 6)

Porém, os alunos destacaram que as aprendizagens citadas não estavam articuladas à aprendizagem de técnicas e de métodos, mas estavam vinculadas à reflexão e a produção do conhecimento prático.

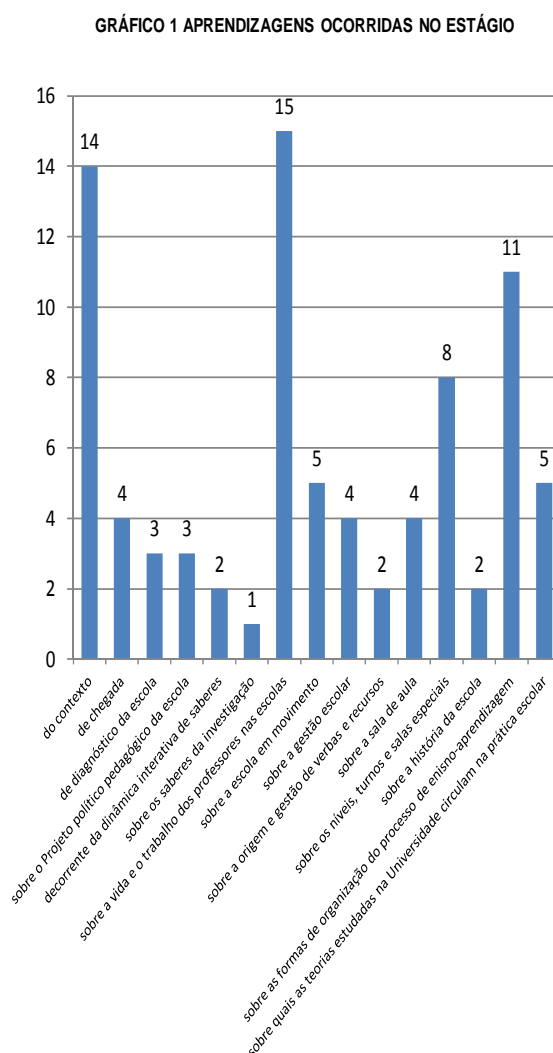
Aumentou mais ainda minha visão crítica e vontade de fazer algo diferente ou semelhante daquilo que vimos nas aulas. (aluno 12)

O mais relevante que considero em minha formação é o saber prático, ou seja, o saber que norteará as nossas aulas; o que ensinar, para quem ensinar, quais os objetivos [...] (aluno 16)

Quando questionados sobre as aprendizagens³¹ que o estágio proporciona, todos os

³¹ As aprendizagens destacadas pelos alunos e indicadas no gráfico, foram baseadas Pimenta e Lima (2010). Sendo as aprendizagens: do contexto; de chegada; de aprofundamento (o diagnóstico da escola); sobre o projeto político-pedagógico da escola; decorrentes da dinâmica interativa de saberes; sobre os saberes da investigação; sobre a vida e o trabalho dos professores nas escolas; sobre a escola em movimento; sobre a gestão escolar; sobre a origem e gestão de verbas e recursos; sobre a sala de aula; sobre os níveis, turnos e salas especiais; sobre a história da escola; sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem e, por fim, sobre quais teorias estudadas na Universidade circulam nas práticas da escola.

futuros professores destacaram que aprenderam algo. As aprendizagens destacadas pelos alunos e a suas ocorrências em quantidade de citações, podem ser observadas no Gráfico 1.



Analisando o gráfico, notamos que as aprendizagens descritas pelos futuros professores, e as com maior incidência de apontamentos, foram: as aprendizagens sobre a vida e o trabalho dos professores na escola (15 citações o que corresponde a 79%), as aprendizagens do contexto (14 citações o que corresponde a 73,5%) e as aprendizagens sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem (11 citações o que corresponde a 58%).

Segundo Pimenta e Lima (2010), as aprendizagens sobre a vida e o trabalho dos professores na escola abrangem desde o conhecimento da rotina e condições de trabalho (salário, relações sociais, grupos de estudo), até a experiência dos professores e do

significado, em suas vidas, de ser professores. As aprendizagens do contexto envolvem a totalidade do espaço que a escola está inserida, suas características, público alvo (levantamento sócio, econômico e cultural). Já as aprendizagens sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem referem-se às ações e suas relações com o projeto pedagógico da escola (currículo, seriação, ciclos, gestão pedagógica, planejamento, avaliação, eventos culturais, sociais e esportivos). Algumas aprendizagens parecem não terem sido contempladas durante o estágio, tendo pouquíssima citação por parte dos futuros professores. Isto pode estar relacionado ao fato de termos destacado, ao longo dos grupos focais, alguns temas que de alguma forma, evidenciaram discussões e reflexões mais efetivas do que outros menos enfatizados ao longo do processo.

Além disso, os futuros professores notaram a existência de um grande hiato entre os conteúdos aprendidos na Universidade e os recrutados na realidade escolar. Esta separação entre a teoria e a prática é evidenciada na fala de nossos futuros docentes.

Para mim o mais relevante na minha formação é a prática, sempre me senti mais bem preparado realizando na prática, do que sofrendo na teoria. (aluno 17)

[...] não consigo articular aprendizagens sobre as teorias estudadas na Universidade com as práticas das escolas, pois, para mim, a maior dificuldade é tentar associar os conceitos teóricos aos práticos. (aluno 17)

[...] Poucas teorias são aplicadas nas escolas, especialmente nas públicas, até mesmo o professor hesita quando se fala nelas. (aluno 6)

O mais relevante que pude tirar nas aulas de estágio foi que eu sai do teórico e prático fictício das matérias da faculdade e vivenciei o prático da realidade das escolas. (aluno19)

Acredito que o estágio é de suma importância para nós graduandos, pois nos mostra de uma forma prática o que na faculdade só presenciamos na teoria. O estágio complementa o que aprendemos na faculdade e mostra a importância das duas vertentes do ensino, a teoria e a prática, que para mim, é um dos pontos com mais destaque nas aulas de estágio. (aluno 19)

O estágio é o momento em que nós alunos podemos observar e interagir com o contexto social e com a realidade da escola. É onde podemos colocar em prática nossos saberes e vivências realizados na Universidade. Acredito que minha função é extrair o máximo de experiência possível dos alunos, da escola, do professor e das aulas, me utilizando disso quando for necessário no meu processo de aprendizagem. (aluno12)

Como podemos observar, a teoria e a prática na formação inicial são vistos como

elementos distintos, sem nenhum vínculo. A aproximação da Universidade ao contexto escolar e, naturalmente, a articulação entre a teoria e a prática é um importante fator destacado pelos futuros docentes para o processo formativo e de construção de saberes.

Pimenta e Lima (2010) destacam que o estágio tem a função de possibilitar ao futuro professor a compreensão da complexidade da ação docente preparando-o para a inserção na profissão. Porém, o estágio deve possibilitar a reflexão para que os alunos consigam se enxergar como construtores de conhecimentos e autônomos em sua realidade vindoura. Assim, entendemos que o estágio precisa ser um espaço de diálogo com a teoria e que possibilite uma análise crítica e, conseqüentemente, uma apropriação da realidade por parte do estagiário.

De acordo com Bracht (2011), os cursos de formação inicial enfatizam os conhecimentos e fundamentos teóricos da educação de forma quase “tecnicista”. Porém, Identificamos que o estágio acaba articulando o “saber” e o “fazer”, sendo uma disciplina que integra diversos conhecimentos desde o como ensinar, por que ensinar e o que ensinar. O autor cita ainda, que a formação inicial em educação física precisa auxiliar no processo de construção da identidade docente, contemplando de forma efetiva o vínculo da Universidade com a experiência e com o contexto escolar. Desta forma, identificamos que uma forma de minimizar esta lacuna existente na formação inicial seja o de visualizar a ação docente enquanto práxis, enfatizando o processo reflexivo e a efetiva articulação entre teoria e prática.

É uma tentativa de aproximação entre a Universidade e a escola, de forma que a prática profissional futura seja mais coerente, por conta da aprendizagem e da observação prévia. (aluno 5)

O estágio é a oportunidade de colocar a teoria em prática e aprender as pluralidades de cada profissão. Vivenciar situações do dia-a-dia que não é possível nas disciplinas do curso, através das reflexões feitas (aluno 8)

É uma forma de vivenciar experiências práticas antes da minha formação para chegar preparado ao mercado de trabalho. Assim, acho importante a experiência prática e uma boa base teórica, para saber lidar com o assunto relacionado à área. (aluno 9)

É um momento de aprendizagem. Pois aproxima os conteúdos práticos dos teóricos. (aluno 10)

Assim, entendemos que o estágio enquanto uma ação burocrática ou técnica, não auxilia no processo de construção da identidade do professor. Por isso, ele deve estar atento às demandas da profissão e, por meio da reflexão crítica, promover a articulação entre a teoria e

a prática.

Desta forma, justificou-se a grande valorização e o elevado grau de importância atribuído, pelos futuros docentes, à reflexão no processo formativo.

A reflexão ensina a não utilizar fórmulas prontas, entender como dever ser as atitudes, ou seja, sempre a partir de uma prévia discussão crítica. [...] Deveríamos ter mais momentos de reflexão em grupo pois, penso ser a parte mais importante do processo. (aluno 5)

A reflexão é essencial para a ação. Refletir sobre o ocorrido, que atitudes tomar, através das reflexões feitas. (aluno 8)

As reflexões na disciplina contribuíram para o nosso processo de aprendizagem. Era o mais próximo que a gente, dentro da faculdade, vai chegar da realidade de uma escola, discutir a problematização e entender como esse processo ocorreu auxilia muito na minha formação. (aluno12)

As reflexões fazem parte do processo de formação. Não basta aprender o conteúdo, você deve fazer suas interpretações do processo e do conteúdo. (aluno12)

A reflexão, na minha opinião, é o componente mais importante na atuação docente. Sem ela seremos mais uma, fazendo um trabalho razoável e não adicionando nada a vida de ninguém. (aluno 13)

As reflexões ocorridas em aula foram muito importantes para que pudéssemos trocar experiências que vivenciamos no estágio de maneira que, através das ações dos nossos colegas em algum problema encontrado durante o estágio, pudéssemos agir do mesmo jeito em um eventual problema com as mesmas características ou mudar a atitude caso a atitude tomada pelo colega não tenha dado certo. (aluno 19)

A reflexão na minha formação é de grande valia, pois é através de minha reflexão é que vou compreender o que fiz ou deixei de fazer e onde eu posso melhorar. A reflexão fez com que estejamos sempre dispostos a melhorar. (aluno 19)

O estágio possibilita o contato efetivo com o espaço educativo da escola. Porém, o simples cumprimento formal sem um vínculo efetivo dos futuros professores com a realidade escolar também restringe a formação, pois não garante uma reflexão aprofundada sobre o real.

Assim, o exercício reflexivo dos alunos, por meio das análises e das discussões, parece propiciar oportunidades de problematizações e aprofundamento das ideias e das percepções dos alunos estagiários, promovendo novas aprendizagens.

A reflexão sobre o cotidiano baseada em dúvidas reais do futuro professor mostrou-se como condição para uma formação articulada e coerente com a realidade. A reflexão sobre a

escola, o processo educativo, o ofício do professor e sobre a educação de maneira ampla mostrou-se como um ponto positivo para a aquisição e construção de conhecimentos por parte dos futuros professores. A formação inicial precisa, então, promover a compreensão e a reflexão crítica da realidade específica e individual, do contexto educacional e da produção teórica (LEODORO *et. al.*, 2010)

Além disso, os futuros professores identificaram que por meio do estágio e das suas reflexões sobre a realidade escolar, acaba-se diminuindo falsas expectativas sobre a realidade, o que favorece, ao iniciar a docência, uma diminuição do choque com a realidade.

É uma experiência que dá uma noção do que encontraremos na prática profissional, sendo esta a sua função (aluno 2)

O estágio é uma maneira de ter contato com a realidade do professor para se preparar para sua atuação. (aluno 13)

Para mim, é um momento de construção de aprendizagens, onde através da observação, das vivências e das práticas pedagógicas podemos pensar e repensar nossa futura prática profissional tendo em vista toda a base teórica adquirida ao longo do curso. Acredito que a principal função do estágio é preparar o aluno para a verdadeira realidade escolar, erradicando falsas expectativas. (aluno 11)

O estágio pra mim é um meio de ver nossa futura realidade, sendo vivida por algum professor. Acredito que o objetivo do estágio é criar uma visão crítica – positiva e negativa – sobre aquilo que estamos analisando, para usarmos ou não tal informação quando formos dar aula. (aluno 18)

O choque com a realidade baseia-se na comparação entre aquilo que se idealiza e o que se encontra na realidade escolar (Lima, 2006). Desta forma, segundo Tardif (2008), atenuar o choque com a realidade pode contribuir também para a diminuição do desencanto e da desilusão nos primeiros anos de carreira docente e, conseqüentemente, com a diminuição dos índices de abandono da profissão.

Também identificamos, por meio dos depoimentos dos alunos, que os grupos focais mostraram-se como uma técnica eficaz para o desenvolvimento de discussões críticas sobre as situações práticas escolares e político-educacionais. Os grupos focais foram avaliados como positivos sendo destacados pelos futuros professores: o fato de se discutir temas pertinentes a ação docente, pela constante articulação entre teoria e prática, pela socialização e pela discussão em grupo. Gatti (2005) afirma que o grupo focal possibilita estas interações de maneira efetiva proporcionando a interação entre os envolvidos, discutindo e refletindo sobre as suas dúvidas, análises, aferições, críticas, problematizações, diante de algumas

situações e temas pré-determinados.

Nesta pesquisa, os grupos focais fizeram os futuros docentes analisarem a sua ação em outra perspectiva, fazendo-os refletir sobre a situação já vivenciada em uma perspectiva de construção de conhecimento prático.

Além disso, destacou-se, como ponto positivo, a utilização dos casos de ensino para permear as discussões ao longo dos grupos focais. Segundo os futuros professores, os casos de ensino permitem reflexões de maneira que os façam olhar de forma mais cuidadosa e crítica para a realidade escolar, o que pode promover mudanças nas futuras ações docentes.

Eu considero os casos de ensino o mais importante do curso, pois as situações discutidas são aquelas que acontecem diariamente na escola e, poucos professores sabem resolver da melhor maneira possível. Os casos de ensino apresentados aqui foram um fator que aumentou a nossa visão sobre o que ocorre na escola. (aluno 4)

Os casos de ensino são bastante interessantes pois, situações problemas que acontecem com todo professor e que no momento que a gente não tem a oportunidade de refletir sobre a situação, mas que em sala de aula é possível ver as soluções para o caso. (aluno 6)

Os casos de ensino são importantes, pois, servem para criar situações, para reverter as situações, é o que teremos que fazer quando formos professor. (aluno 7)

Achei relevantes as discussões, contribui muito para novos olhares sobre alguns problemas comuns a escola. Fez com que pensássemos sobre as nossas atitudes perante as adversidades das aulas. (aluno12)

Os alunos identificaram os casos de ensino, como importantes elementos constituintes do processo de construção de saberes. Para Nono e Mizukami (2002), utilizar o caso de ensino como ferramenta de ensino na formação profissional de professores, possibilita o auxílio, ao futuro docente, do desenvolvimento de mecanismos de conhecimento capazes de auxiliar nos processos de análise, nas resoluções de problemas e nas tomadas de decisões, procedimentos estes tão importantes no exercício profissional de um professor crítico e reflexivo.

Podemos destacar estes benefícios proporcionados pelos casos de ensino no processo de construção identitária docente, apenas na perspectiva em que utilizamos, ou seja, na forma de leitura e análise de casos já determinados. A produção e a redação de casos de ensino pelos futuros docentes também é uma forma de utilização desta técnica, porém, não foi analisada nesta pesquisa, mas, a nosso ver, merece também atenção.

Seguindo o entendimento do estágio em uma perspectiva de articulação entre a teoria e

a prática por meio da estimulação da capacidade reflexiva, destacamos também, o papel formativo do diário de aula. De acordo com os depoimentos dos futuros professores:

O diário de aula foi um estímulo para que prestássemos mais atenção nas atitudes dos alunos, dos professores. Os diários “obrigaram” a nossa reflexão, pois se não tivesse o diário, talvez o estágio não teria o mesmo aproveitamento. (aluno 3)

O diário de aula nos faz refletir novamente sobre as aulas, além de levar a efeito discussões sobre ele com o grupo. (aluno 6)

Ficamos mais atentos a detalhes e acontecimentos ocorridos durante a aula, o cotidiano das aulas. (aluno 9)

A reflexão de todas as aulas e nosso ponto de vista está no diário. Se não houvesse o diário, provavelmente, não prestaríamos tanta atenção em detalhes das aulas. Esse processo de reflexão auxilia também na construção de novos saberes. (aluno 12)

É como se fosse um diário pessoal mesmo. Onde nós contamos o que vivemos aquele dia, com emoção e com a nossa opinião sobre o que vimos.

Assim, os futuros docentes corroboraram com Corsi (2006), ao apontar o diário de aula como um instrumento formativo para professores. Zabala (1994) destaca que o papel formativo do diário de aula ocorre, pois este método associa à escrita a atividade reflexiva, permitindo ao futuro professor uma análise mais aprofundada dos acontecimentos da prática. Desta forma as considerações e contínuas representações sobre a prática que os futuros docentes fizeram durante a confecção dos diários de aula parecem contribuir com o processo de construção do “ser docente”, produzindo conhecimento sobre o ensino.

Por meio da análise dos dados percebemos que o estágio analisado em uma vertente reflexiva proporcionou, em nossos futuros docentes a construção de atitudes e concepções questionadoras e transformadoras referentes ao ensino. A colaboração entre os envolvidos foi essencial para alcançarmos este fim.

Como aspectos negativos, consideramos a não participação efetiva de alguns alunos durante os grupos focais, o não entendimento do desenvolvimento de algumas ações (como, por exemplo, do diário de aula) e a sobrecarga de trabalho.

O estágio carregou muito a minha bagagem de saberes e críticas sobre a atuação dos professores e contextos analisados, porém a quantidade de horas foi bem exaustiva. (aluno 18)

Acredito que o estágio é muito importante para nós, futuros professores. Mas

acredito que a quantidade de horas eram muitas [...] (aluno 19)

Acho que o diário de aula possibilita uma reflexão sobre as aulas, porém achei muito cansativo comentar sobre todas as aulas já que eram 70 horas/aula. (aluno 10)

Achei a produção de diários de aula cansativa. (aluno 11)

Deste modo, podemos ver que o estágio em uma perspectiva de práxis apresentou relevância na formação dos nossos alunos. Além da vivência e da experiência na realidade, as reflexões sobre a escola, sobre o professor, os alunos e a educação de forma geral em um diálogo permanente da teoria e da prática, mostraram-se como possibilidades de desenvolvimento de uma futura prática criativa e transformadora. Nas considerações finais apresentamos uma análise geral desta investigação. Assim, tecemos algumas conclusões e lacunas as quais essa pesquisa findou e as indagações surgidas para futuras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos compreender o processo de formação baseada em uma formação crítica e reflexiva no qual a ação docente foi analisada pelo conceito marxiano de práxis. Assim, entendemos que para que a ação docente seja práxis, ou seja, uma prática concreta pela qual o sujeito por meio de uma ação refletida e não mecânica modifica e transforma a realidade e da articulação da sua teoria à prática, é preciso que enxerguemos o processo reflexivo no centro formativo da docência, analisando-o como ponto inicial e final do processo.

As reflexões desencadeadas ao longo deste processo de pesquisa nos levam a compreender que a formação inicial de professores precisa abrir espaços para uma formação reflexiva, a ponto do futuro educador, por meio de uma postura crítico e reflexiva de suas ações, experiências, leituras teóricas e de mundo, possa favorecer a transformação da realidade.

Não queremos aqui passar a responsabilidade dos problemas educacionais para a figura do professor. Melhores condições de trabalho tanto estruturais, como financeiras devem ser possibilitadas. A precarização da educação e, conseqüentemente, do trabalho docente por parte dos órgãos públicos não pode ser menosprezada. Queremos apenas aproximar os cursos de formação inicial da realidade escolar, diminuindo equívocos e um futuro choque com a realidade.

Desta forma, entendemos que o curso de formação inicial precisa favorecer a descoberta e análise crítica e reflexiva e a possibilidade de construção de saberes pelos futuros professores. Por isso, deve constituir-se como um processo dinâmico de aprendizagem em diferentes áreas de atuação no campo profissional, de maneira que o aluno possa conhecer, compreender e aplicar, na realidade escolhida, a união entre teoria e prática de maneira a transformar a sua realidade.

Para tal compreensão, retomemos algumas questões norteadoras desta pesquisa: Instrumentos intelectuais que facilitam as capacidades reflexivas dos futuros professores, sobre as suas próprias ações docentes, promovem uma formação contextualizada crítica sobre a realidade da profissão? A formação inicial pautada sobre a racionalidade prática capacita o professor para assumir uma postura educativa em que atua reflexivamente, entendendo a

situação educativa de forma global? O estágio supervisionado percebido sob a perspectiva da racionalidade prática proporciona aos alunos um contato crítico com a realidade escolar e social criando condições para a percepção e entendimento dos problemas inerentes à ação docente? e, a formação inicial pautada sob a perspectiva da racionalidade prática possibilita o encurtamento da distância imposta entre a escola e a Universidade o que favorece o desenvolvimento de relações entre os alunos com a ação cotidiana de sala de aula?

De acordo com a análise de nossos dados, sim, a proposta de estágio supervisionado permeada pelos grupos focais, casos de ensino e diários de aula indicaram possibilidades de uma formação inicial reflexiva e articuladora da realidade escolar com a Universidade. Mas, também apontaram algumas lacunas e limites deste processo.

O estágio foi identificado por todos os alunos como uma ocasião ímpar na aquisição de conhecimentos e na construção do processo reflexivo. O seu desenvolvimento trouxe subsídios para as discussões e possibilitando a vivência e análise de situações reais de ensino. Assim, o estágio foi identificado como um espaço relevante de experiência prática durante a formação inicial mesmo, que em alguns momentos, os alunos relatassem situações de descontentamento e desprezo por algumas situações vividas.

Os grupos focais foram avaliados como momentos singulares, pois permitiram aos futuros docentes, debates e discussões coletivas, enriquecidos por distintas interpretações e análises. No entanto percebemos a necessidade de construir juntamente com os futuros docentes as dinâmicas dos grupos focais, para que o processo não seja desinteressante ou enfadonho, perdendo o seu sentido original.

De modo geral, as estratégias adotadas nesta pesquisa foram positivas e favoreceram a reflexão por parte dos futuros docentes. Destacamos como elementos fundamentais deste processo: as análises críticas e reflexivas tanto as individuais ocorridas por meio dos diários de aula, como as coletivas obtidas por meio dos grupos focais; a utilização dos casos de ensino em um momento de aproximação e ressignificação da realidade e, o contato com discussões teóricas a respeito da formação e dos saberes docentes.

A discussão reflexiva ocorrida durante os grupos focais mostrou-se ainda como alternativa para a análise de teorias já conhecidas pelos alunos em um processo de elaboração e reelaboração crítica com base em situações concretas vividas.

Consideramos também que durante as discussões, para atender as expectativas dos alunos, priorizamos discussões referentes ao âmbito de sala de aula, relações professor-aluno e questões práticas do dia-a-dia e da escola. As discussões mais amplas sobre a

profissionalização docente e a educação como um todo poderiam ter sido aprofundadas para favorecer uma formação mais crítica e política dos futuros docentes.

Porém, sobre os processos de reflexão, reconhecemos que há inúmeros níveis de reflexão e que há uma dificuldade em superar a racionalidade instrumental – no qual predomina-se a objetividade e os métodos e técnicas para a solução de problemas e questões pertinentes a ação docente - tão presente em nossos processos formativos.

Além disso, por mais que nesta vivência tenhamos tentado favorecer a articulação entre a teoria e a prática, os depoimentos dos futuros professores nos mostraram que esta não é a prevalência neste curso de formação inicial de professores. Por isso, os alunos ainda reconhecem o distanciamento entre as teorias professadas na Universidade com a realidade que se encontra na escola uma enorme lacuna em sua formação.

Por fim, destacamos que o processo de formação reflexiva, de forma ampliada (com aspectos escolares e sociais como um todo), deve permear os cursos de formação inicial de professores. Incitar nos futuros docentes a disposição e a capacidade para a reflexão ampla e crítica é um desafio a ser encarado e, por isso, devemos partir da premissa que o professor está em constante formação, que sua identidade não pode ser considerada como um produto a se adquirir, pois, mantêm-se em constante modificação, e que a ação docente é práxis.

E se partimos da orientação que a formação docente é permanente e processual, o desenvolvimento de professores reflexivos e críticos não pode ser pensado apenas durante os estágios supervisionados na formação inicial, mas, deve estar presente durante todo o curso de graduação e durante toda a trajetória formativa e continuada dos docentes.

Para se efetivar a ação docente enquanto práxis precisamos possibilitar uma formação reflexiva dos futuros professores para que entendam que não interessa uma ação sem capacidade crítica, teórica e revolucionária. É necessário que formemos professores que sejam capazes, por meio de sua ação, de transformar positivamente a sua realidade em uma relação constante entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 104)

ANDRÉ, M. E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. Campinas: Avercamp, 2009.

BRACHT, V. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J.P.S. *A educação física cuida do corpo... e mente: Novas contradições e desafios do século XXI*. HUNGARO, M.; ANJOS, R. dos; BRACHT, V. (col.). 26ª ed. Papirus: Campinas, SP, 2011, p. 99-116.

BRAGA, M. C.B. casos de ensino: instrumentos de análise da prática docente. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 36, p. 127-142, jan./jun. 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 744/1997. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 – Prática de Ensino.

BRASIL. Casa Civil - Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto n. 3.276/1999. Dispõem sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

BRASIL. Lei n. 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 009/2001a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 027/2001b. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer 9/2001, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 028/2001c. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 058/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 09/2007. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a

Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.

BRASIL. Lei n. 11.788/2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

BURNIER, S.; CRUZ, R. M. R.; DURÃES, M. N. PAZ, M. L., SILVA, A. N., SILVA, I. M. N. História de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de educação*. V. 12, n. 35, mai/ago 2007, p. 343-358.

CÂMARA, C.; ROCHA, S. A. ANPED/CO - Casos de ensino e formação profissional: possibilidades de contribuição para ressignificar as práticas no Ensino Superior. In: 9º *Encontro de Pesquisa em Educação centro-oeste*, 2008, Brasília: Editora UNB, 2008, v. 01, p. 1-15.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, v. 30, n. 3, 1993, p. 473-495.

CONTRERAS, J. A *autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSI, A. M. *Dificuldades de professores iniciantes e condições de trabalho nas escolas*. In: LIMA, E. F. de (org.) *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 53-65.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em educação física. *MOTRIZ* - Volume 1, Número 2, dez/1995, p. 124-128.

ELLIOTT, J. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio* In: GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras – Associação de Leitura no Brasil (ALB), 1998, p. 137-152 (Coleção Leituras no Brasil).

FERREIRA, L. A. *O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência*. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2005.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A.J. de; MELO, G.F.A. de *Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos* In: GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras – Associação de Leitura no Brasil (ALB), 1998, p. 307-335 (Coleção Leituras no Brasil).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34ª ed, São Paulo: Paz e Terra, 2006 (Coleção Leitura).

GARRIDO, E; CARVALHO, A. M. P. de *Reflexão sobre a prática e qualificação da*

formação inicial docente. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, julho/1999, p. 149-168.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S.G.; MOURA, M.O. *A pesquisa colaborativa como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor* In: MARIAN, A. J. (org.) *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000, p. 89-112.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005 (Série Pesquisa em Educação, 10)

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.I.; LEITE, Y.U.F. *Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática*. Brasília: Líber Livro, 2008.

GIESTA, N. C. *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara, S.P.: JM Editora, 2001.

GOMES, R. *Análise de dados em pesquisa qualitativa* In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23ª ed., Petrópolis, R.J.: Vozes, 2004, p. 67-80.

GONÇALVES, T.O.; GONÇALVES, T.V.O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores In: GERALDI, C.M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras – Associação de Leitura no Brasil (ALB), 1998, p. 105-134 (Coleção Leituras no Brasil).

HORIKAWA, A. Y. *Modos de ler do professor em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: uma análise enunciativa*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 2006.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da nossa época, v. 77).

KULCSAR, R. *O estágio supervisionado como atividade integradora*. In: PICONEZ (coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2004, p.63-74 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

LEODORO, M.P.; SOUSA, M. C.; PASSOS, C.L.B. Estágios Supervisionados nas licenciaturas de Física e Matemática na UFSCar. In: PIERSON, A.H.C; SOUZA; M.H.A.O. (orgs.) *Formação de professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos nas licenciaturas*. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 211-228.

LIBÂNEO, 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*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-79.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e

perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, dezembro 1999, p. 239-277.

LIMA, E. F. de, *Introdução*. In: LIMA, E. F. de (org.) *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 9-15.

LIMA, M.S.L.; GOLÇALVES, H. H. A práxis docente no desempenho das atividades do professor formador. In: IX Congresso Nacional de Educação – Educere, III Encontro Sul-brasileiro de psicopedagogia. Curitiba: PUCPR, 2009.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da Aproximando Universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/agosto 2005, p. 81-109.

MARCELO-GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. 2ª ed., Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

MARCONDES, M. I.; TURA, M. L. Prática Reflexiva: ponto de chegada ou ponto de partida na formação do professor? In: BARBOSA, R.L.L. (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2004, p. 197-209.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E.F.A; CHAVES, S.M. (orgs.) *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 57-73.

MAROY, C. O modelo do prático reflexivo diante da enquête na Bélgica. In: TARDIF M.; LESSARD C. *O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. MAGALHÃES, L. (trad.) 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67-92.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 47-58.

MARTINS, I. C.; BATISTA, J.C. F. Educação Física, formação e prática profissional. In: DE MARCO, A. (org.) *Educação Física: cultura e sociedade*. São Paulo: Papirus, 2006, p. 157-170.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes; 1994.

MARX, K.H. *Teses para Feuerbach*. Rocket edition. Versão para ebook: ebooksbrasil.com, 1999.

MARX, K.H.; ENGELS, F. *Ideologia alemã*. Edição Ridendo Castigat Moraes. Versão para ebook: ebooksbrasil.com, 1999.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. O. Formação Docente: da teoria à prática em uma

abordagem sócio-histórica. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v.01, n. 02, junho de 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acessado em: 19 de dezembro de 2010.

MEDINA, J.P.S. *A educação física cuida do corpo... e mente: Novas contradições e desafios do século XXI*. HUNGARO, M.; ANJOS, R. dos; BRACHT, V. (col.). 26ª ed. Papirus: Campinas, SP, 2011.

MIZUKAMI, M.G.M. *Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas* In: BARBOSA, R.L.L. (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2004, p. 285-314.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.139-161.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 01, n. 01, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acessado em: 19 de dezembro de 2010.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R; REYS, C.R.; MARTUCCI, E; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed, São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa em Administração*. São Paulo, v. 01, n. 03, 2º semestre de 1996, p. 1- 5.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de Ensino e processos de aprendizagem profissional docente. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*. Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

NÓVOA, A. (ORG.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente* In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. 2ª ed., Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 13-33.

NÓVOA, A. *Os professores e o “novo” espaço público da educação*. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 217-233.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e sociedade*, ano XX, n. 68, dez 1999, p. 109-125.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo* In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. 2ª ed., Lisboa,

Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas* In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2000, p.353-379.

PICONEZ, S.C.B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão* In: PICONEZ (coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2004, p.15-38 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

PICONI, M. de F. A Práxis no cotidiano Escolar: realidade e possibilidade de ação. *Revista de Ciências da Educação*, ano 05, n. 09, 2003, p. 189-215.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5ª ed, São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-34. (Saberes da docência).

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?* 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. ; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. Revisão Técnica: FUSARI, J.C. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção Docência em formação. Série Saberes Pedagógicos)

REALI, A. M. M. R. *Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores* In: BARBOSA, R.L.L. (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2004, p. 315-328.

RIBEIRO, R. *Dez princípios sobre professores e formação de professores* In: BARBOSA, R. L. L. (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2004, p. 117- 126.

ROCHA, G. A. *E agora... cadê os dragões?* Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, E. F. de (org.) *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p.67-76.

SCHÖN, D. A. *Formar professores como profissionais reflexivos* In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. 2ª ed., Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9ª ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2008.

UNESP, Conselho do Curso de Educação Física. *Reestruturação Curricular: Curso de Licenciatura em Educação Física – integral e noturno*. Bauru, maio/2005. In: http://www.fc.unesp.br/upload/deptoeducacaofisica/projeto_pedagogico_ed_fis_atual.pdf,

acessado em: 20 de Janeiro de 2.011.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007 (Coleção Pensamento Social Latino-americano).

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. 2ª ed., Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 113-138.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão de professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras – Associação de Leitura no Brasil (ALB), 1998, p. 105-134 (Coleção Leituras no Brasil).

ANEXO I ³²

Organização Curricular

DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	
FORMAÇÃO AMPLIADA	1.020 HORAS/AULA
· Corpo Humano	540 horas/aula
· O Ser Humano e a Sociedade	270 horas/aula
· Produção de Conhecimento	210 horas/aula
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	1.530 HORAS/ AULA
· Manifestação da Cultura Corporal	780 horas/aula
· Técnico-instrumental	270 horas/aula
· Intervenção didático-pedagógica no âmbito da Escola	480 horas/aula
OUTRAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO	330 HORAS/AULA
· Atividades Optativas: a) Participação em evento acadêmico-científico, b) Participação em eventos técnicos, c) Assistência a palestras, d) Participação em grupos de estudos ou laboratórios de pesquisa (bolsas de iniciação científica, monitoria de ensino, participação em projetos de extensão).	120 horas/aula
DISCIPLINA OPTATIVA	120 horas/aula
ATIVIDADE OBRIGATÓRIA	
· Trabalho de Conclusão de Curso	90 horas/aula
DIMENSÃO DA PRÁTICA	420 horas/aula
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRÁTICA DE ENSINO	420 horas/aula
TOTAL	3.720 HORAS/AULA

Integralização Curricular

1. Etapas Curriculares	Créditos	Carga Horária
Disciplinas Obrigatórias	162 CR	2430 horas/aula
Disciplinas Optativas	8 CR	120 horas/aula
Estágio Supervisionado	28 CR	420 horas/aula
Dimensão da prática	28 CR	420 horas/aula
Outras Atividades	22 CR	330 horas/aula
Total do Curso	248 CR	3720 horas/aula

³² Estas informações encontram-se em: UNESP, Conselho do Curso de Educação Física. *Reestruturação Curricular*: Curso de Licenciatura em Educação Física – integral e noturno. Bauru, maio/2005. In: http://www.fc.unesp.br/upload/deptoeducacaofisica/projeto_pedagogico_ed_fis_atual.pdf, acessado em: 20 de Janeiro de 2.011.

Prazo Mínimo para integralização curricular – Integral	4 anos
Prazo Mínimo para integralização curricular – Noturno	5 anos
Prazo Máximo para Integralização Curricular – Integral	7 anos
Prazo Máximo para Integralização Curricular – Noturno	8 anos
Limite Máximo de Carga Horária Semanal – Integral	40 horas
Limite Máximo de Carga Horária Semanal – Noturno	24 horas

Programas das Disciplinas- Curso: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOTURNO

Termo	Disciplina	Carga Horária/CR	Pré-requisitos
1º	Anatomia Humana – I	30/2	
1º	Bases Biológicas da Educação Física	30/2	
1º	História da Educação Física, Esporte e Dança	60/4	
1º	Teoria da Educação Física	30/2	
1º	Educação Corporal	60/4	
1º	Atletismo na Escola (*)	75/5	
1º	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	30/2	
	TOTAL	21 CR	
2º	Anatomia Humana – II	60/4	
2º	Fisiologia Humana	60/4	
2º	Crescimento e Desenvolvimento Humano	60/4	
2º	Filosofia	30/2	
2º	Jogo, Atividades Lúdicas e Lazer na Escola (*)	75/5	
2º	Natação na Escola (*)	75/5	
2º	Sociologia da Educação	30/2	
	TOTAL	26 CR	
3º	Neurociência e Comportamento Motor	60/4	
3º	Fisiologia do Exercício	60/4	
3º	Sociologia	30/2	
3º	Bioestatística	30/2	
3º	História da Educação	60/4	
3º	Futebol na Escola (*)	75/5	
3º	Filosofia da Educação	60/4	

	TOTAL	25 CR	
4°	Biomecânica	60/4	
4°	Psicologia e Educação Física	30/2	
4°	Aprendizagem Motora	60/4	
4°	Didática	60/4	
4°	Antropologia	30/2	
4°	Handebol na Escola (*)	75/5	
4°	Motricidade e Linguagem Corporal	30/2	
	TOTAL	23 CR	
5°	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	60/4	
5°	Educação em Saúde	30/2	
5°	Primeiros Socorros (*)	45/3	
5°	Psicologia da Educação	60/4	
5°	Dança na Escola (*)	75/5	
5°	Educação Física para Alunos com Deficiência (**)	90/6	
	TOTAL	24 CR	
6°	Avaliação e Prescrição de Exercícios (*)	75/5	
6°	Basquetebol na Escola (*)	75/5	
6°	Teoria do Treinamento (*)	75/5	
6°	Processos de Produção do Conhecimento Científico em Educação Física – I	60/4	
6°	Judô na Escola (*)	75/5	
	TOTAL	24 CR	
7°	Estágio Supervisionado: Prática de Ensino no Ambiente Escolar	60/4	
7°	Ginástica na Escola (*)	75/5	
7°	Concepções Teórico-metodológicas no Ensino da Educação Física (**)	90/6	
7°	Processos de Produção do Conhecimento Científico em Educação Física – II	30/2	Processos de Produção do Conhecimento Científico em Educação Física – I
7°	Educação Corporal II (*)	75/5	
	TOTAL	22 CR	
8°	Voleibol na Escola (*)	75/5	
8°	Educação Física Infantil e no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)	30/2	
8°	Estágio Supervisionado: Prática	120/8	

	de Ensino em Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)		
8º	Educação Física Escolar I (**)	90/6	
8º	Trabalho de Conclusão de Curso	30/2	Processos de Produção do Conhecimento Científico em Educação Física – II
8º	Karate na Escola (*)	75/5	
	TOTAL	28 CR	
9º	Trabalho de Conclusão de Curso	30/2	
9º	Educação Física no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)	30/2	
9º	Optativa I	60/4	
9º	Ginástica Artística na Escola (*)	75/5	
9º	Educação Física Escolar II (**)	90/6	
9º	Estágio Supervisionado: Prática de Ensino em Educação Física no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)	120/8	
	TOTAL	27 CR	
10º	Capoeira na Escola (*)	75/5	
10º	Optativa II	60/4	
10º	Educação Física no Ensino Médio	30/2	
10º	Estágio Supervisionado: Prática de Ensino em Educação Física no Ensino Médio	120/8	
10º	Educação Física Escolar III (**)	60/4	
10º	Trabalho de Conclusão de Curso	30/2	
	TOTAL	25 CR	

(*) Disciplinas nas quais está incluído 01 crédito, ou seja, 15 horas/aula de Prática como Componente Curricular.

(**) Disciplinas nas quais estão incluídos 02 créditos, ou seja, 30 horas/aula de Prática como Componente Curricular.

O aluno deverá cumprir, também, 08 créditos (120 horas/aula) em atividades Acadêmico-Científico-Culturais, as quais serão cumpridas mediante a participação em: eventos técnicos e científicos, assistência a palestras, participação em grupo de estudos ou laboratório de pesquisa (bolsas de iniciação científica, monitoria de ensino, projetos de extensão) e outras de natureza semelhante, a critério do Conselho de Curso.

DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTOS: (OPTATIVAS)

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
Nutrição Aplicada à Atividade Física	04
Tópicos de Aprendizagem Motora	04
Educação Física, Esporte e Mídia	04
Administração de Eventos Esportivos, de Lazer e Recreação	04
Docência na Educação Física: Aspectos Formativos e Investigativos	04
Aprofundamentos de Atletismo	04
Aprofundamentos em Natação	04
Estatística	04
História e Sociedade: Formação do Professor em Educação Física	04
Teoria Geral do Lazer	04
Tópicos em Educação Física Adaptada	04
Métodos e Técnicas do Exercício Resistido	04
Senso-Percepção, Conhecimento e Educação Corporal	04

ANEXO II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Bauru, ____ de _____ de 2010.

Prezado (a) Aluno (a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa com alunos de licenciaturas em Educação Física que estejam realizando estágio no âmbito escolar, intitulada: **PENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL: UMA APROXIMAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO AO CONHECIMENTO PRÁTICO-OPERACIONAL**. O objetivo desta pesquisa é analisar a construção do conhecimento prático-operacional do futuro professor de educação física em sessões reflexivas, pois, entende-se que a reflexão sobre o cotidiano escolar, a partir de questionamentos reais dos futuros professores mostra-se como condição favorável a uma formação mais articulada e presumível com realidade futura dos docentes. Portanto, necessito de sua colaboração com suas considerações e reflexões a cerca do estágio. Porém, cabe lembrar-lhe que a qualquer momento você poderá retirar seu **consentimento livre e esclarecido** e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa.

O seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número. Entretanto, preciso do seu consentimento para que possa, posteriormente, publicar os dados desta investigação em artigos ou apresentá-los em reuniões científicas. Se estiver de acordo, por favor, preencha a declaração que segue abaixo.

Agradeço antecipadamente a sua participação e contribuição.

Atenciosamente,

Manuela Pereira de Sousa

Orientanda

Avenida da Aclimação, 193, ap. 03

CEP: 01531-001/São Paulo-SP

manuela-sousa@hotmail.com

Tel.: (11) 3208-4418 / (11) 8312-3922

TERMO DE CONSENTIMENTO (DECLARAÇÃO)

Eu,..... RG:....., residente e domiciliado(a) à Av./Rua Bairro..... na cidade de UF..... CEP....., declaro estar ciente dos objetivos do trabalho de pesquisa **PENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL: UMA APROXIMAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO AO CONHECIMENTO PRÁTICO-OPERACIONAL**, de Manuela Pereira de Sousa, manifestando o meu consentimento com a publicação de minhas respostas, sejam elas favoráveis ou não, na forma de artigos e/ou em reuniões científicas.

_____, ____ de _____ de 2010.

Assinatura: _____

ANEXO III

Caro (a) Aluno (a),

Ao final deste processo de estágio, gostaria de saber mais sobre a sua interação e o impacto sobre o mesmo em sua formação.

Responda atentamente as questões expondo o seu ponto de vista.

QUESTIONÁRIO

1. Como me construo professor?
2. O que é o estágio para você? Qual a sua função?
3. O estágio auxilia na sua construção identitária enquanto docente? Justifique.
4. Qual função você atribui aos diários de classe confeccionados por você durante este semestre? Justifique.
5. Qual papel você atribui as sessões reflexivas ocorridas durante esta Disciplina de Prática de Ensino? Justifique.
6. Qual função você atribui as discussões sobre casos de ensino? Justifique.
7. Qual função você atribui a reflexão em sua formação? Justifique.
8. O que você indica como mais relevante em sua formação inicial para lidar com o cotidiano escolar? E o menos relevante? Justifique.
9. Você obteve aprendizagens neste estágio? Se não, justifique. Se sim, indique abaixo e justifique as suas escolhas:
 - () aprendizagens do contexto
 - () aprendizagens de chegada
 - () aprendizagens de aprofundamento – o diagnóstico da escola
 - () aprendizagens sobre o projeto político-pedagógico da escola
 - () aprendizagens decorrentes da dinâmica interativa de saberes
 - () aprendizagem sobre os saberes da investigação
 - () aprendizagem sobre a vida e o trabalho dos professores nas escolas
 - () aprendizagens sobre a escola em movimento
 - () aprendizagem sobre gestão escolar
 - () aprendizagem sobre origem e gestão de verbas e recursos
 - () aprendizagem sobre a sala de aula
 - () aprendizagem sobre os níveis, turnos e salas especiais
 - () aprendizagem sobre a história da escola
 - () aprendizagem sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem
 - () aprendizagem sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola.
10. Faça as suas considerações sobre este estágio (incluindo todo o processo). Aponte lacunas, sugestões, entre outros.

ANEXO IV


UNINOVE
Universidade Nove de Julho
Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE)

Programa de Pós-Graduação em Educação, nível
Mestrado, Reconhecido de acordo com o
disposto na Portaria MEC nº. 524, de 25/04/2008,
publicada no D.O.U. em 30/04/2008.

Ilmo. Sr.
Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Jr.
Universidade Estadual Paulista (UNESP Bauru)
S/ref.
S/com.

Ofício nº. 003/2010 (PPGE) – Dir. – 13/08/2010

Assunto: Convite (faz)

Vimos, respeitosamente, apresentar a mestrand *Manuela Pereira de Souza*, RA 610100039, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Práticas Educacionais, da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), que pretende realizar a pesquisa "Pensando a formação inicial: uma aproximação das práticas de ensino ao conhecimento prático operacional".

A atuação da pesquisadora em vossa Universidade implicará sessões reflexiva com os alunos matriculados na disciplina de Prática de Ensino em Ensino Infantil e Ensino Fundamental I, sob a responsabilidade da Profa. Fernanda Rossi.

Certos da acolhida do indicado, antecipamos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos e disponibilidades congêneres.


Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Diretor do PPGE-UNINOVE

Campus Santo Amaro
Rua Amador Bueno 3084/91
Santo Amaro – SP
Tel.: (11) 5548-8000

Campus Vila Maria
Rua Guaranesa, 425
Vila Maria – 02112-000
São Paulo – SP
Tel.: (11) 2633-8000

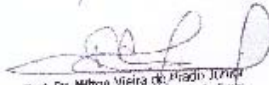
Campus Memorial
Av. Dr. Adolfo Pella, 165
Barra Funda – 01155-000
São Paulo – SP
Tel.: (11) 3695-8000

Campus Vergueiro
Rua Vergueiro, 255/249
Liberdade – 01534-001
São Paulo – SP
Tel.: (11) 3385-8000


Centro de Pós-Graduação
Av. Francisco Matarazzo, 512
Água Branca – 05001-100
São Paulo – SP
Tel.: (11) 3695-0300

A
Coordenação do Curso e a
Prof. Fernanda Rosi para
manifestações quanto as
solicitações

Bras, 05/11/2010


Prof. Dr. Milton Vieira de Mello Junior
Chefe do Departamento de Educação Física

De acordo, desde
que não haja prejuízo
das atividades de ensino


Prof. Dr. Claiton Alves Mendes Filho
Coordenador de Curso
Departamento de Educação Física

De acordo, conforme cronograma
de atividades está sendo
entre as partes.

Fernanda Rosi