

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO- UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE**

CINTIA CRISTINA DE CASTRO MELLO

**O PROFESSOR EM FORMAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

**SÃO PAULO
2014**

CINTIA CRISTINA DE CASTRO MELLO

**O PROFESSOR EM FORMAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho -UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho – Orientador

**SÃO PAULO
2014**

CINTIA CRISTINA DE CASTRO MELLO

**O PROFESSOR EM FORMAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 25 de Março de 2014.

Presidente: Prof. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Dr. – Orientador, UNINOVE

Membro: Prof. Carlos Bauer de Souza, Dr. – UNINOVE

Membro: Prof. Marcos Garcia Neira, Dr. – USP

Dedico este trabalho aos meus maiores exemplos de vida:
meus pais, Jasmira e Ulisseu.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho pelas orientações e contribuições que possibilitaram a conclusão deste trabalho. Agradeço pelo comprometimento, pela paciência e pelo conhecimento construído durante todo esse processo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, pelos momentos de discussão e reflexão em busca de uma educação mais justa e mais humana, e pelos valiosos ensinamentos. E à equipe de funcionários do programa pela prontidão e apoio.

Em especial, agradeço à Prof. Dra. Ivanise Monfredini por ter possibilitado meu ingresso ao PPGE-UNINOVE e me encaminhado brilhantemente neste percurso.

Aos professores membros da banca examinadora: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira e Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza pela disponibilidade, e pelas valiosas intervenções e apontamentos, possibilitando novos olhares à pesquisa.

Aos colegas e companheiros, mestrandos e doutorandos, que enriqueceram os debates e compartilharam as angústias desse momento, em especial Valéria, Alan e Natália.

Às instituições de ensino superior e professores participantes da pesquisa pelo acolhimento e pelas ricas contribuições.

E aos familiares e amigos pelo constante apoio e incentivo, e pela compreensão nos momentos conflitantes, especialmente, ao meu noivo Leonardo pelo amor incondicional.

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê. (Arthur Schopenhauer)

RESUMO

A formação inicial do professor de Educação Física tem sido foco de inúmeros estudos e pesquisas traçando um perfil do profissional, a constituição de sua identidade docente e sua prática cotidiana. Muitos estudos a respeito do currículo dos cursos de formação identificaram a falta de um eixo norteador que embasam seus conteúdos e a distância entre o currículo e o campo de atuação, especificamente nas Licenciaturas. O currículo, como política cultural, é um elemento determinante na formação da subjetividade e constituição de identidades, neste caso na construção da identidade docente. Aqui estão em jogo as representações, discursos e saberes que são construídos, reforçados e mobilizados nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, fazendo um recorte a partir do estágio supervisionado. Esta pesquisa incluiu entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores, constituídas a partir do debate em torno dos documentos e diretrizes para o estágio, bem como das temáticas que envolvem a formação de professores na área; e análise de documentos oficiais e institucionais que orientam e subsidiam o estágio supervisionado nas Licenciaturas em Educação Física de duas instituições, uma pública e uma privada. Assim, pretendeu-se mapear e caracterizar o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura dessas instituições, bem como analisar a concepção de docência em Educação Física escolar presente neste momento formativo. Os depoimentos dos professores evidenciaram que as propostas de estágio são determinadas por diferentes fatores e regulações que são projetados nas ações de ensino, bem como são traduzidas e negociadas de acordo com as possibilidades dos agentes envolvidos: professores, licenciandos, escola e universidade. As entrevistas também apontaram que o papel e função conferidos à Educação Física Escolar são resultados de seu processo histórico, imprimindo diferentes currículos, representações e significados à área, que são refletidas na formação de professores. Essas concepções são projetadas tanto nas ações pedagógicas dos professores formadores, como na própria significação referida ao estágio. A análise dos dados coletados somada ao referencial teórico abordado nos permite afirmar que para que o estágio seja relevante para a formação dos professores, é necessário superar as limitações e lacunas impostas pela legislação, pela própria organização e projetos de estágio das IES, pela formação de seus docentes e por fatores externos de ordem política e prática, transcendendo os

limites burocráticos e possibilitando ao licenciando a compreensão real acerca de sua atuação profissional como futuro professor.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Currículo. Formação de professores.

ABSTRACT

The initial training of Physical Education teachers has been the focus of numerous studies and surveys establishing a profile of this professional, the establishment of their identity and their daily teaching practice. Many studies on the curriculum of graduate courses identified the lack of a guiding principle that underlie its contents and the distance between the curriculum and this field of expertise. The curriculum, as a cultural policy, is a decisive factor in the development of subjectivity and identity, in this case in the development of teachers' identity, and along the curriculum, representations, discourses and knowledge are built, strengthened and mobilized. This research included semi-structured interviews with teachers and courses administrators, and these interviews were composed based on the debate about documents and guidelines for the internship, as well as the themes that involves the training of teachers in this area, and analysis of official and institutional documents that guide and subsidize supervised internship in two Physical Education colleges, one being public and another being private. Our intention was to map and characterize the supervised internship in these institutions, as well as analyze the conception of teaching in Physical Education. The teachers testimonies showed that the supervised internship are determined by different factors and regulations that are designed in teaching actions and are translated and negotiated according to the possibilities of the agents involved: teachers, student teachers, school and university. The interviews also indicated that the role and function conferred to Physical Education at schools are a result of historical process, different printing resumes, representations and meanings to the area, which are reflected in education system as a hole. These conceptions has its consequences both in the pedagogical actions of the teachers as well as in the proper meaning of the internship. The data analysis as long with the theoretical framework discussed allows us to state that for the internship is relevant to the training of teachers, but it is necessary to overcome the limitations and gaps imposed by law, by the internship organization and projects and by external and political factors, transcending the bureaucratic boundaries and allowing the licensing a real understanding about their professional development as a future teacher.

Palavras-chave: Supervised internship. Curriculum. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro I- O Programa de 1934.....	62
Quadro II- Os saberes da proposta de 1939.....	63
Quadro III- Os saberes da proposta de 1945.....	64
Quadro IV- Os saberes da proposta de 1969.....	66
Quadro V- Os saberes da proposta de 1987.....	67
Quadro VI- Caracterização dos professores entrevistados.....	85

LISTA DE SIGLAS

CC- Conceito de Curso
CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina
CFE- Conselho Federal de Educação
CNE/ CES- Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
CNE/ CP- Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
COCs- Comissões Coordenadoras dos Cursos
CPC- Conceito Preliminar de Curso
DEF-MEC- Departamento de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura
EAD- Ensino à Distância
ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEFD- Escola Nacional de Educação Física e Desportos
EsEFEx- Escola de Educação Física do Exército
IES- Instituições de Ensino Superior
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE- Núcleo Docente Estruturante
OCDE- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
POEB- Política e Organização da Educação Básica no Brasil
PROUNI- Programa Universidade para Todos
RCN- Referenciais Curriculares Nacionais
REUNI- Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso
UMG- Universidade de Mogi das Cruzes
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O CENÁRIO DA FORMAÇÃO INICIAL NAS LICENCIATURAS	22
1.1 ENSINO SUPERIOR: A INDÚSTRIA DOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
1.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: AS REFORMAS EDUCACIONAIS E OS CURSOS DE LICENCIATURA	30
1.3 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE: ESTABELECENDO RELAÇÕES	40
2 OS DILEMAS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	48
2.1 AS REFORMAS CURRICULARES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAR COMO, O QUE E POR QUÊ?	48
2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR	52
2.3 OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONFIGURAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	60
3 O LUGAR DO ESTÁGIO NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL: PARA ALÉM DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....	72
4 CONHECENDO AS PROPOSTAS DE ESTÁGIO E SEUS ATORES	84
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES	87
4.2 TRAJETÓRIA FORMATIVA	88
4.2.1 Experiência com a Educação Física como aluno na educação básica	88
4.2.2 Opção pela Licenciatura	90
4.2.3 Formação acadêmica nos cursos de Licenciatura em Educação Física	91
4.2.4 Experiência como professor na educação básica	94
4.2.5 Experiência como professor no ensino superior na formação de professores	97
4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	100
4.4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142
ANEXO 1: ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES DE ESTÁGIO E QUE SÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	149
ANEXO 2: ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES DE ESTÁGIO E QUE NÃO SÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	150

**ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS COORDENADORES DO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA151**

INTRODUÇÃO

Ao concluir o curso de Licenciatura em Educação Física, em 2006, na Universidade Estadual Paulista – UNESP, em Rio Claro estava ansiosa para atuar e exercer minha profissão docente. Logo, ingressei em duas Prefeituras como professora de Educação Física no Ensino Fundamental. Achei necessário dar continuidade aos estudos e vivenciar novas experiências, trocar novas ideias e, assim, em 2007, ingressei no curso de Especialização em Pedagogia do Esporte Escolar na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Lá, pude entrar em contato com outras teorias e propostas, novas discussões que certamente colaboraram em minha formação. Continuei atuando na área escolar, certa da minha função e do meu papel na formação dos alunos.

A partir dessa Especialização, tive a oportunidade de cursar algumas disciplinas na Universidade de São Paulo – USP e iniciar um estudo sobre escola, sociedade e currículo embasado nas teorias críticas e pós-críticas, que colocaram em xeque muitas representações e sentidos que eu atribuía a Educação Física Escolar, alterando o meu olhar sobre a área e repensando minha prática em sala de aula. No dia-a-dia, como professora, passei a me incomodar e me intrigar com algumas questões, em especial, com as representações atribuídas à Educação Física pela escola, pelos alunos, e mais importante, pelos próprios profissionais da área. Passei a refletir sobre algumas indagações: quais representações possui o professor de Educação Física sobre sua prática?; que saberes o professor reconhece como fundamentais para a docência na área?; de que maneira sua formação inicial e suas experiências contribuíram para construir ou modificar tais representações?; que tipo de formação em Educação Física tem sido oferecida aos professores que atuam na educação básica?; qual significação é atribuída à Educação Física escolar nos espaços de formação inicial?

Através de leituras e discussões no Grupo Referência de Educação Física das Escolas do Município de São Paulo, do qual participei em 2010 e 2011, pude ampliar e analisar de forma mais crítica a formação do professor e sua atuação no ambiente escolar, o que me levou a optar pelo trabalho com este tema.

A reestruturação curricular da Educação Física no Brasil está aliada às reformas mais amplas acontecidas na década de 1990 e início do século XXI, a partir das políticas públicas para a Educação, em específico para o ensino superior. Essas reformas adequaram o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e à necessidade de formação de profissionais aptos para o mercado de trabalho. Dentre essas reformas encontram-se as propostas para a formação de professores, delimitadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996 (BRASIL, 1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a) que propuseram profundas alterações ao ensino superior, com novas modalidades formativas, e consequentemente à formação inicial de professores.

A formação inicial de professores nas Instituições de Ensino Superior – IES está apoiada na organização curricular, proposições do projeto pedagógico de cada curso e pela previsão de atividades curriculares que envolvam o exercício da docência, dentre elas o estágio. Na Educação Física, as configurações decorrentes das discussões sobre concepções e teorias curriculares indicam elementos para questionar os currículos da área, tanto em relação ao significado do conhecimento e das práticas pedagógicas oferecidas, como ao perfil da formação acadêmico-profissional que permeiam esses cursos (AFONSO; NOCCHI; OST, 2012).

Para estes autores, a formação profissional em Educação Física desde as décadas de 1980-90 tem se caracterizado por indefinições. Em seu processo histórico, os cursos de formação de professores em Educação Física atenderam aos diferentes interesses e objetivos atribuídos à área, produzindo diversos discursos nos currículos dos cursos de Licenciatura a respeito das práticas corporais, função da escola, papel do professor, leitura de sociedade entre outros, o que possibilitou a formação de identidades profissionais docentes distintas para cada concepção, dentro de um mesmo espaço. Portanto, os currículos de formação inicial de professores de Educação Física têm difundido inúmeras representações sobre o porquê, para que e como se tornar um professor da área.

Mesmo com as especificidades determinadas pela legislação para a formação de professores de Educação Física, o que provocou um redirecionamento político-pedagógico dos currículos, como veremos mais à frente, as propostas curriculares dos cursos de Licenciatura ainda se encontram difusas e em fase de reajustes. Dentre essas reconfigurações emerge a obrigatoriedade desses cursos oferecerem

espaços para a prática e contato com a docência e realidade da escola, regulamentados pelo estágio supervisionado¹, nosso objeto de estudo.

O estágio supervisionado tem sido discutido nas diferentes esferas das pesquisas sobre formação de professores. Na Educação Física, estudos relevantes têm sido produzidos sobre o tema, debatendo sua importância na formação, o papel na construção da identidade docente, a integração entre teoria e a prática, e a necessidade de espaços de construção de saberes e práticas colaborativas na formação, como veremos com maior profundidade no capítulo 3.

Contudo, Pires (2012) aponta que a produção brasileira sobre estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física além de escassa é bastante polarizada. O autor constatou que os estudos atuais formulam e apresentam conceitos e teorias que fundamentam o estágio, ou relatam e descrevem práticas singulares. Além disso, sugere a necessidade do estágio supervisionado na formação de professores de educação física ser tomado como objeto de estudo através da análise do macro e do micro de forma dialética, produzindo novos conhecimentos e possíveis revisões dos currículos das Licenciaturas.

É neste ponto que esta pesquisa pretende avançar: mais do que descrever ou prescrever “fórmulas ideais” de organização dos estágios, este estudo tem o propósito de apontar e analisar o sentido atribuído a este momento formativo e o que ele tem produzido, bem como as possibilidades e lacunas neste âmbito.

Apesar das orientações legais e da relevância atribuída ao estágio em inúmeras pesquisas, a problematização neste trabalho nos levou a pressupor que os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física não contemplam uma formação voltada para a atuação na educação básica, mas uma formação distorcida de sua função. Essas lacunas se evidenciam no momento do estágio supervisionado, que, por meio de propostas difusas, determinadas e reguladas por diferentes fatores, não privilegia uma formação para compreensão e reflexão da realidade do cenário educacional, reduzindo-se a um momento estritamente burocrático.

Nesta pesquisa, procuramos analisar o estágio supervisionado a partir de um contexto mais amplo da formação de professores, o currículo, considerando a

¹ O estágio supervisionado pode ser oferecido com diferentes nomenclaturas, de acordo com a organização curricular de cada instituição, como apresentaremos em outro capítulo.

trajetória formativa dos professores e a organização deste importante momento da formação. Corroboramos com Silva (2007) a ideia de que a seleção e organização das experiências no currículo visam a produzir certos sujeitos, neste caso, certos professores. O currículo é fruto de inúmeras lutas e nele entrecruzam-se práticas de significação, poder e identidade.

Entendemos que, assim como o currículo da educação básica reflete um projeto de sujeito que pretende se formar, os currículos universitários também refletem a formação de um determinado tipo de sujeito-professor, que atende a um projeto específico de sociedade. Dessa forma, os currículos adotados pelas IES difundem certas representações sobre a Educação Física escolar que certamente constituirão a identidade docente dos futuros professores e serão manifestadas e reconstruídas no contato com a realidade da escola, através do estágio supervisionado.

Estes fatores nos fazem discutir, por exemplo, questões como as seguintes: que relações de poder permeiam os currículos de formação inicial?; em que condições ocorrem as vivências de estágio?; que sentidos são atribuídos à docência em Educação Física nestes espaços?; que elementos regulam e dão sentido a esta prática educativa nos processos de formação?; como o professor significa sua prática diante das (im)possibilidades? Esses são alguns pontos que orientam e alimentam esta pesquisa e que, ao serem problematizados, poderão contribuir para uma ressignificação das propostas de estágio na esfera da formação de professores, e colaborar para a intervenção de professores supervisores de estágio, tendo assim uma relevância científica e social.

Pensarmos sobre esta questão se torna importante a partir do momento que entendemos que a construção do sujeito-professor é resultado de sua formação inicial, somando-se a isso sua trajetória profissional e os discursos que ele acessa, possibilitando a construção de determinados significados a respeito da docência e de sua prática. O estágio supervisionado aparece como importante momento de consolidação desta identidade, por isso esta reflexão permitirá repensarmos a formação inicial e seus currículos, bem como suas consequências nas práticas dos futuros professores, além de possíveis reformas nos currículos das Licenciaturas

pautadas na realidade da escola contemporânea e nas necessidades de uma escola multicultural².

Partindo destas inquietações e do desejo de analisar a formação inicial dos professores, esta pesquisa tem como o objetivo identificar a significação dada ao estágio supervisionado nos currículos das Licenciaturas em Educação Física, além de averiguar a representação³ dos professores formadores a respeito das temáticas relacionadas ao estágio, designando os elementos que constituem (ou não) este componente nos currículos que orientam e subsidiam os cursos de formação inicial.

Portanto, os objetivos específicos do estudo vão no sentido de caracterizar e mapear o estágio supervisionado nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física de duas instituições, ponderando as concepções de docência e formação em Educação Física presentes neste espaço, e investigando de que maneira se dá a organização deste momento formativo nos cursos de Licenciatura.

No que concerne à metodologia, este estudo se trata de uma pesquisa qualitativa exploratória, já que procura compreender como um determinado processo ocorre em um dado grupo ou instituição e o significado atribuído pelos sujeitos às situações do seu cotidiano (ALVES- MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Considerando a complexidade do objeto de estudo, entendemos que uma multiplicidade de leituras permitirá uma compreensão mais ampla do fenômeno. Acreditamos que um único instrumento de investigação é limitador na construção do conhecimento, pois apresenta uma única resposta ao problema estudado.

Dessa forma, esta pesquisa incluiu entrevistas semiestruturadas, constituídas a partir do debate em torno dos documentos oficiais e diretrizes para o estágio, e das temáticas que envolvem a formação de professores na área, bem como a

² Entende-se por uma escola multicultural aquela que por meio de suas práticas constrói uma formação multiculturalmente orientada, resultado da combinação das dimensões pedagógica, política e cultural, criando condições de se romper com propostas monoculturais presentes no cotidiano escolar. De acordo com Silva (1996) O multiculturalismo está relacionado ao movimento legítimo de grupos culturais subjugados para terem suas formas culturais validadas e reconhecidas pelos grupos dominantes e com base nos Estudos Culturais tem como preocupação central a problematização da cultura, seus marcadores sociais e da produção da diferença.

³ Estamos considerando a perspectiva lefebvreana sobre representação, na qual o sujeito é considerado não só como veículo de representações que se formam no entrecruzar de suas trajetórias pessoais e profissionais e na relação de pertença a um grupo social historicamente situado, o que influencia seu agir e seu discurso. Mais do que isso, são as representações constituintes dos sujeitos, inseridos em um determinado contexto social. O interesse da análise das representações centra-se em como determinados sujeitos geram representações a partir de sua vivência e lidam com as representações existentes em sua vida cotidiana (SILVA, 2007).

análise de documentos institucionais que orientam e subsidiam o estágio supervisionado nas Licenciaturas em Educação Física de duas instituições (uma pública e uma privada), buscando olhar para o fenômeno através do diálogo com diferentes textos.

Para a seleção das instituições, a pesquisa teve como base dados disponibilizados no site do Ministério da Educação⁴, acessado entre Junho e Julho de 2012, no qual levantamos um total de 139 IES no estado de São Paulo que oferecem o curso de Educação Física, entre Bacharelado e Licenciatura. Dessa, selecionamos os cursos de Licenciatura de todas as instituições públicas, e, das instituições particulares, selecionamos aquelas com conceitos 4 ou 5 em algum dos seguintes índices de avaliação do ensino superior⁵ – o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, o Conceito Preliminar de Curso – CPC, e o Conceito de Curso – CC. Com este levantamento, chegamos a 32 instituições no estado de São Paulo, entre públicas e privadas. Inicialmente, escolhemos este grupo por entendermos que essas instituições ao serem bem avaliadas atendem às diretrizes previstas para a formação de professores, tanto na organização de seus currículos, quanto nas propostas de estágio dentro deste contexto.

A partir desta seleção, iniciamos a busca pelas instituições via sites de busca da internet, obtendo as matrizes curriculares e ementas das disciplinas de estágio de algumas delas, procurando levantar também como aparecem as disciplinas voltadas para a formação docente. No entanto, como apontado por Monfredini (2012), os sites das IES muitas vezes não disponibilizam esta informação, ou disponibilizam informações confusas a respeito do objetivo dos cursos, da inserção no mercado de trabalho, das disciplinas curriculares, etc., confundindo a formação do Bacharelado

⁴ O link consultado foi: <http://emeec.mec.gov.br>.

⁵ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, tem por finalidade aferir a qualidade de IES, de cursos de graduação, e de desempenho de estudantes, visando melhorias na formação dos estudantes brasileiros. O ENADE tem a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências e oferece elementos para a construção de indicadores de qualidade que servem de referência para processos posteriores de avaliação *in loco*. O CPC consubstancia os resultados do ENADE e agrupa outros componentes à avaliação, tais como variáveis de infraestrutura, corpo docente e respostas dos alunos a partir do questionário do estudante e dados sobre titulação e regime de trabalho dos docentes, dados coletados no cadastro de cursos. O CPC possui conceitos de um até cinco e os cursos que obtiverem CPC três, quatro ou cinco podem dispensar a visita dos avaliadores, caso em que o conceito preliminar automaticamente passa a ser o CC. Os cursos com CPC um e dois devem solicitar visita para que recebam um conceito, que poderá ser igual, maior ou menor que o CPC. O CC emite conceitos que vão de uma a cinco. O conceito cinco indica que o curso é referência na sua área, o quatro demonstra um nível alto de qualidade e o três indica que o curso atende às condições mínimas de funcionamento (INEP, 2011).

com a formação das Licenciaturas. Em razão das dificuldades encontradas, trabalhamos com duas instituições que retornaram nosso contato e possibilitaram o acesso aos professores responsáveis pelas disciplinas, sendo uma pública e uma privada.

As entrevistas foram realizadas com os coordenadores e professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física que ministram aulas em disciplinas que envolvam o estágio supervisionado⁶, sendo que na instituição pública não conseguimos contato com o coordenador do curso, apenas com os professores. Já os documentos utilizados como complementação dos dados foram o projeto pedagógico do curso, as ementas das disciplinas, as propostas de relatórios de estágio e as informações oficiais nos sites das instituições, sendo que na instituição privada tivemos acesso parcial a essa documentação, uma vez que os documentos institucionais não foram disponibilizados. No entanto, essas limitações não impossibilitaram a análise, já que algumas informações foram relatadas nos depoimentos dos entrevistados, totalizando material suficiente para o objetivo proposto nesta pesquisa.

Realizamos uma análise crítica dos dados coletados a partir de categorias destacadas no referencial teórico abordado, as quais consideramos fundamentais para a problematização deste trabalho: caracterização da instituição e do professor; trajetória formativa; prática pedagógica; currículo e formação de professores; coordenação e currículo. Através desses eixos, foi possível identificar temas, estabelecer relações e construir interpretações sobre o estágio e a formação de professores na Educação Física.

Para favorecer a compreensão do objeto de estudo procuramos, no capítulo 1, localizar a formação inicial docente em uma totalidade balizada pelas configurações sociais, políticas, econômicas e culturais e pelas propostas de políticas públicas para a Educação – neste caso, políticas curriculares. Em um segundo momento, no capítulo 2, discutimos a concepção de currículo adotada neste trabalho e apresentamos as reformas curriculares da Educação Física na educação básica, e consequentemente dos cursos de Licenciatura. A partir daí, no capítulo 3, focamos o estágio, sua organização e seu papel na (re)construção do

⁶ A partir da análise das matrizes curriculares dos cursos ficou evidente a utilização de diferentes nomenclaturas para disciplinas que abrangem o estágio como Metodologia do Ensino, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, Educação Física Escolar dentre outras.

futuro professor, pretendendo apontar suas demandas e contribuições. No capítulo 4, apresentamos a pesquisa de campo, com análise dos dados e depoimentos coletados. E, por fim, nas considerações finais, tivemos o propósito de repensar em possíveis reconfigurações dos currículos das Licenciaturas e dos espaços de estágio a partir do trajeto estabelecido durante toda a pesquisa.

1 O CENÁRIO DA FORMAÇÃO INICIAL NAS LICENCIATURAS

Para compreendermos as reformas e propostas curriculares para a educação, em especial para a formação de professores de Educação Física, é necessário entendermos o contexto político, econômico e social que permeou o país nas últimas décadas. Entendemos que os fenômenos que ocorrem no contexto da prática (nas instituições de ensino) não são isolados, mas balizados por diferentes fatores internos e externos. Neste capítulo apresentamos de que maneira as políticas neoliberais determinaram as políticas públicas do Estado, dentre elas as educacionais, sua intervenção no ensino superior, e como seus conceitos e ideias regulam e definem as políticas para a formação de professores e seus currículos.

1.1 ENSINO SUPERIOR: A INDÚSTRIA DOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Neira, Lima e Gamorelli (2007), apoiados em Apple (2003), o entendimento do modelo neoliberal perpassa por uma análise em torno das políticas instrumentalizadas nos Estados Unidos e Reino Unido, no início dos anos 1980, países que de forma gradual implementaram políticas econômicas e culturais em grande parte do mundo. Os mesmos autores recorrem a Therborn (1995) ao explicarem que o neoliberalismo pode ser entendido como um conjunto particular de receitas econômicas e programas políticos que resultaram em modificações nas relações institucionais entre o *mercado* e o *Estado* e entre as *empresas* e os *mercados*, redefinindo a estrutura do capitalismo na década de 1970. A base teórica e ideológica deste modelo defende que “o mercado é o único instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais, e o setor público (o Estado) é o principal responsável pela crise atual” (NEIRA; LIMA; GRAMORELLI, 2007, p. 32). Ou seja, apontam a ineficácia do Estado no gerenciamento das políticas públicas e definem o mercado e o privado como sinônimos de eficiência e qualidade.

As políticas neoliberais da década de 1990, com foco no ajuste fiscal e a pretensa implementação de um Estado mínimo, desencadearam em cortes no gasto

público e crescente privatização de empresas estatais e de serviços públicos em geral. O Estado passou de provedor para regulador do desenvolvimento econômico e social, e a produção de bens e execução de serviços não demandam o exercício de seu poder, mas o seu subsídio. Em consequência dessa política, obteve-se a diminuição dos investimentos públicos e a privatização na saúde, cultura e educação, dentre eles a educação superior e o campo de ciência e tecnologia (MANCEBO, 2004).

Ball (2003) afirma que o Estado atua como agente mercantilizador através da relação público- privado no financiamento, gestão e prestação de serviços. O Estado, então, se desobrigada da oferta das políticas sociais voltadas aos direitos básicos do cidadão, dentre eles a educação, que passa a ser entendida como oportunidade de negócios, como uma grande indústria de serviços educacionais, com o esquecimento de suas metas sociais e a inserção de hábitos e valores da produção privada como espírito empresarial, competição e excelência em detrimento de valores como justiça social, equidade e tolerância. O capitalismo, então, vai readequando as pessoas e as instituições para o lucro, inserindo os ideais da produção privada nas práticas educacionais.

De acordo com Silva (1996), o projeto neoliberal global apresenta alguns elementos centrais em sua definição dentre eles a construção da política como instrumento de manipulação e controle, a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição ao fracasso do serviço público, reforço dos discursos do individualismo em detrimento da discussão pública e coletiva, e a redefinição da cidadania a favor da formação de um agente econômico e o cidadão consumidor.

Para o autor, nesta perspectiva, o campo educacional ocupa um lugar privilegiado e passível de ser utilizado como técnica de governo, regulação e controle social. A intervenção neste campo apresenta duas dimensões principais: a reestruturação da educação institucionalizada com o objetivo da preparação para o trabalho e a utilização da educação como meio de veiculação das ideias que coadunam com a excelência do livre mercado e da livre iniciativa, convertendo produção cultural em mercadoria de consumo e produzindo a aceitação dos postulados do credo liberal.

Gentilli (1994) aponta que, no campo educacional, o discurso neoliberal também reorienta reformas e propõe políticas segundo esse viés, já que entende

que os sistemas educacionais enfrentam uma grande crise de eficiência dada pela improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a má gestão administrativa destas instituições. Apresenta-se então um novo enfoque na busca de qualidade, eficiência e produtividade que atravessa a qualificação dos professores, gestão dos recursos e das escolas. Essas propostas transferem para a educação o conceito de qualidade total, transposto do campo empresarial, em que a educação é vista sob uma ótica econômica e gerencial, articulando a produção escolar às necessidades do mercado, como se fossem empresas produtivas. O autor afirma que a partir daí entende-se a escola como produtora de um tipo específico de mercadoria: o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo, que são submetidos a critérios de avaliação de qualidade, regulando suas práticas e resultados através do desenvolvimento de mecanismos e políticas públicas para a educação.

Silva (1996) afirma que, no âmbito educacional, os mecanismos neoliberais consistem em transformar questões políticas e sociais (distribuição de recursos, relações de poder e desigualdade social) em questões técnicas. Dessa forma, problemas educacionais atuais são resumidos como resultados da má gestão dos poderes públicos, falta de produtividade/esforço dos professores e administradores educacionais, e de métodos e currículos ineficientes. Para tais problemas técnicos são propostas soluções políticas traduzidas como técnicas, como a privatização, os pacotes curriculares e o discurso da qualidade total, produzindo identidades individuais e sociais crentes e ajustadas aos princípios neoliberais. Para o autor,

[...] quando 'a democracia educacional é redefinida como a democracia do consumo no supermercado educacional' (Kenway, 1993, p.116), há uma redução das formas pelas quais podemos esperar construir um futuro baseado na discussão e crítica pública, coletiva e democrática das desigualdades e injustiças sociais da presente configuração social. (SILVA, 1996, p.110)

As políticas neoliberais das últimas décadas submeteram os bens e serviços públicos às ações e interesses do capitalismo, tornando-os produtos de circulação mercadológica, impulsionado pela privatização das instituições de ensino e transformação do conhecimento em produto rentável, da educação básica ao ensino superior, e manifestado de diferentes maneiras nesses contextos.

O sistema de ensino superior passou por processos de reformas que resultaram no empobrecimento de sua função por meio do ajuste das políticas sociais às reformulações econômico-financeiras em curso. Em 1968, a reforma

universitária no Brasil pretendeu implantar no país o modelo organizacional e institucional das *research universities* norte-americanas, e imprimiu um molde empresarial-mercantilizador a partir da racionalização do ensino superior, da implantação de uma cultura individualista e competitiva (produtividade e avaliação da carreira), e, mais tarde, da privatização do ensino, por meio de mecanismos de isenção fiscal para o setor privado (MANCEBO, 2004; MONFREDINI, 2012).

É nesse cenário que se insere a redefinição da educação em termos de mercadoria e, a partir daí, as instituições de ensino superior assumem seu objetivo de produção de lucro, na busca de alunos-clientes interessados em seus serviços de ensino, mobilizando uma grande quantidade de capital na educação privada. Através do discurso da melhoria, da responsabilidade, dos resultados e do desempenho, o investimento privado objetifica e mercantiliza o setor público, e, no caso da educação, transforma e reduz as instituições educativas em processos de produção que devem cumprir os objetivos do mercado e a lógica do controle de qualidade (BALL, 2003).

No ensino superior, no Brasil, podemos analisar este processo de mercantilização e privatização por meio das ações, projetos e processos que marcaram a gestão desse nível de educação a partir da década de 1990.

As políticas do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) consolidaram a expansão privada da educação superior em detrimento da universidade público-estatal por meio de corte de recursos, congelamento salarial, intensificação do trabalho e imposição de mecanismos de mercado, visando à expansão e diversificação da demanda a qualquer custo. Através da clivagem público-privado, essas medidas resultaram na ampla privatização da oferta da educação superior, e consolidação de uma lógica competitiva e individualista do trabalho docente na busca por produtividade e elevação dos índices de *performance* (GOMES, 2008).

Para Mancebo (2004) esta política foi reforçada no governo Lula (2003-2007), com a implementação de ações delegatórias, como por exemplo, os programas de acesso e permanência a este nível da educação como o Programa Universidade para Todos – PROUNI. De acordo com a autora, esse tipo de programa aplica-se ao raciocínio de promover iniciativas empresariais com a finalidade de substituir ou complementar as responsabilidades não assumidas pelo governo, realocando as verbas públicas para a iniciativa privada com a isenção fiscal e a compra de vagas

no setor privado. As políticas e reformas deste setor promovem então uma hibridização entre as esferas pública, privada e estatal, estimulando ações e mecanismos que transferem e redistribuem as funções que deveriam ser do Estado.

Já para Gomes (2008), projetos como o PROUNI, oferecido no governo Lula, possibilitaram a democratização do ensino superior ao incorporar setores excluídos deste processo sendo, portanto, uma forma diferenciada de lidar com a expansão por associar o financiamento estatal das instituições privadas à incorporação da população menos favorecida e sub-representada no ensino superior. O autor ainda cita que, além do PROUNI, outra ação do governo Lula, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, defendeu a massificação e ampliação da educação superior. Suas diretrizes foram voltadas para a organização curricular e funcionamento da estrutura acadêmica, pregando o multimodelo de estruturação das universidades, flexível e diversificado. Seu foco foi a reestruturação acadêmico-curricular, através da reorganização e diversificação dos cursos de graduação, bem como a elevação das taxas de conclusão e ampliação da relação professor/estudante.

Apesar do seu caráter social, essas reformas apresentam um aspecto privatizante. Ou seja, atribuem responsabilidade pública para entidades privadas, reconfigurando a oferta do ensino superior, mas não suprindo sua real necessidade. Mészáros (2007) afirma que estas mudanças aparecem com o objetivo de corrigir detalhes defeituosos da ordem estabelecida, mantendo intactas as determinações estruturais da sociedade, conforme as exigências e lógicas de um dado sistema de reprodução, ou seja, não se altera a regra geral, apenas se adapta a ela. Portanto, mantem-se os fundamentos do sistema do capital.

As reformas acadêmico-curriculares e a inclusão dos setores minoritários da população podem minimizar os problemas relacionados à educação superior, mas não garantem reformas efetivas e nem a qualidade do ensino, pelo contrário, com a ampliação da privatização e mercantilização da educação superior, dada nas últimas décadas, assim como as reformas curriculares corre-se o risco de uma formação generalista e superficial, sem profundidade reflexiva e argumentativa, abdicando de uma formação sólida em prol do alcance de metas. Além disso, são fundamentais políticas e medidas que considerem o cerne dos problemas da educação superior e não medidas compensatórias e assistencialistas (MANCÉBO, 2004; GOMES, 2008).

Para Mancebo (2004), outros aspectos são importantes neste processo de privatização de forma indireta, dentre eles a inserção de mecanismos de administração e gerenciamento empresariais nas instituições públicas educacionais, a articulação entre financiamento e autonomia das universidades públicas (com aumento da captação de recursos e gerenciamento eficaz dos mesmos), e a venda de serviços, consultorias e outras ações que transformam o conhecimento produzido na educação superior em bens privados, como por exemplo, as parcerias entre universidade, institutos tecnológicos e empresas. Ou seja, cada vez mais a universidade tem assumido um papel frente a esta realidade como força produtiva para a acumulação e como agente do capital.

Essas medidas resultam na diferenciação e hierarquização da universidade, na mercantilização do conhecimento, no distanciamento do seu papel social e crítico, e na perda gradativa de sua autonomia, com a dependência e controle não só do Estado, mas de agências privadas. Outras consequências graves desse modelo de educação são apontadas pelos pesquisadores do tema, como a deterioração das condições do trabalho universitário, ensino desvinculado da dinâmica social e da leitura crítica da realidade, mercantilização dos produtos da universidade (ensino, pesquisa e extensão) com base em uma organização pautada na racionalidade do mercado e a desvalorização social de suas atividades, reduzindo a produção teórica à uma utilidade prática imediata.

Ball (2003) afirma que a *performatividade*⁷ tem um papel fundamental nestas políticas, pois permite que o Estado interfira nas culturas, práticas e subjetividades das instituições e dos trabalhadores. Mais do que herdar a lógica do lucro, da produção e da concorrência através da mercantilização/privatização dos setores públicos, o autor nos atenta para as mudanças culturais e éticas que acompanham este processo ao levantar as seguintes questões:

Não deveríamos nos preocupar com o currículo moral oculto que tudo isso pode transmitir, direta ou indiretamente? Em outras palavras, o que é que o setor privado “ensina” em nossas escolas e faculdades? (BALL, 2003, p. 1119)

⁷ A cultura da performatividade corresponde a uma forma de regulação que se serve de críticas, comparações e demonstrações como meio de controle, pressões e mudanças, enfatizando a produtividade e o rendimento. Na educação, transforma o ensino e o conhecimento em objeto e em mercadoria, limitando-os a produtos, a níveis de desempenho e a padrões de qualidade (BALL, 2003).

Através da redefinição das esferas social, política e pessoal passamos por uma redefinição das próprias formas de representação e significação social. Esse processo faz com que noções como igualdade e justiça social sejam esquecidas no debate público e cedam espaço para as noções de produtividade, eficiência e qualidade, interessantes à visão liberal. Para Silva (1996, p.104),

o que estamos presenciando atualmente é um processo no qual o discurso liberal acaba por fixar as formas como podemos pensar a sociedade e, nesse processo, termina por nos fixar a nós próprios como sujeitos sociais.

É fundamental conjecturarmos sobre como essas políticas mudam nossa forma de fazer, pensar e nos relacionar com as coisas e as pessoas, capturando nossa subjetividade e determinando nossas práticas, inclusive como docentes. Del Pino, Vieira e Hypólito (2009) reiteram esta colocação ao afirmarem que essas políticas tratam-se de dispositivos de poder e de saber que se impõem sobre os processos de vida e criam formas de subjetivação por meio de práticas de responsabilização individual, qualidade, eficiência e produtividade no processo de trabalho educacional.

A partir dos autores apresentados, entendemos que as reformas educacionais da década de 1990 no Brasil não resultaram apenas em transformações estruturais, mas impactaram também a forma de ensinar, avaliar, planejar e administrar a educação nos diferentes níveis, bem como o trabalho docente com sua intensificação, responsabilização, precarização, hierarquização e esvaziamento do seu significado. A ação do capital e regulação do Estado, por meio dos pacotes curriculares, aligeiramento da formação de professores, apostilamentos, Ensino à Distância – EAD, avaliações externas, sistema de bonificações, fragmentação do trabalho e outros mecanismos e programas de flexibilização e controle, tem transformado cada vez mais a educação em *fábrica de ensinar*⁸.

O alinhamento da educação ao mercado, o seu caráter utilitário, a separação entre a concepção e a execução da educação, a padronização de práticas e concepções de ensino, o declínio da autonomia e da reflexão nas decisões pedagógicas, e a transformação do trabalho docente (do trabalho artesanal para o

⁸ Termo utilizado por Lessa (2007) ao tratar da mercantilização da Educação.

trabalho parcelado⁹) são efeitos do *novo gerencialismo*¹⁰, uma rede de controle total sobre o trabalho docente que afeta inclusive a própria identidade dos professores, que também são reduzidos a clientes e consumidores dos produtos educacionais. Através deste mecanismo de controle, os docentes tornam-se sujeitos desta intervenção e muitas vezes são convencidos da eficácia das novas políticas para a melhoria de seu trabalho e satisfação profissional, permitindo que a forma e conteúdo do seu processo de trabalho sejam controlados e muitas vezes colonizados pelas políticas de controle, como por exemplo, as propostas curriculares e os processos de avaliação (DEL PINO; VIEIRA; HYPÓLITO, 2009).

Partindo deste debate e da análise sobre as condições do ensino superior, cabe então pensarmos em que tipo de formação tem sido oferecida por essas instituições dentro dessa lógica do capital. Qual papel e projeto de sociedade as IES, em específico os cursos de Licenciatura, têm assumido? Como vimos, as reformas e políticas em ação, no geral, tem atendido aos interesses e valores do mercado, ou remediado os impactos desse sistema. Portanto, como momento de formação de futuros professores que atuarão na educação básica, como os cursos de Licenciatura por meio de seus currículos tem subvertido certas práticas de internalização? A formação oferecida aos futuros professores, e possíveis agentes da transformação, está a serviço da perpetuação da ordem social e suas desigualdades, ou de mudanças dessa realidade? Como as políticas públicas para a formação entendem o trabalho docente e seu papel dentro dessa lógica?

De acordo com Mancebo (2004), para mudar essa realidade é imprescindível uma revisão das formas de organização das universidades, de seus atores e adoção de novos parâmetros. É necessário encarar a educação superior como política de Estado, resgatar sua importância para a Nação e romper com a relação entre universidade e sociedade do conhecimento e entre universidade e as demandas do mercado, bem como buscar soluções reais para os problemas da universidade brasileira e reconhecê-la como espaço de processamento, análise, sistematização,

⁹ Sá (1986) explica que o movimento de transformação do sistema educativo está relacionado à passagem do trabalho artesanal do professor (na concepção tradicional de educação) no qual o professor realiza praticamente a totalidade do trabalho educativo (produção, transmissão e assimilação) para o trabalho parcelado, divido, no qual há a separação entre o produto e o processo de produção, reduzindo o trabalho do professor à transmissão do saber.

¹⁰ O novo gerencialismo, visto como tecnologia da governamentalidade, diz respeito às ações que transformam o controle em uma prática de governo, que busca dirigir políticas e determinar os objetivos que devem ser alcançados e desejados por todos, produzindo formas eficientes de controle e governo de si (DEL PINO; VIEIRA; HYPÓLITO, 2009).

integração e socialização da ciência e da cultura, retomando seu papel crítico e social.

Ao pesquisar o trabalho docente em seus diferentes aspectos, dentre eles a sua formação, é imprescindível considerar que este sujeito não está isolado das inúmeras condições que o cercam. Há uma cultura escolar e profissional, políticas públicas e mecanismos externos que permeiam o fazer do professor (planejar, ensinar e avaliar) que não podem ser ignorados e precisam ser analisados em sua totalidade. Nesta pesquisa, nos debruçamos em desvelar de que maneira essas determinações regulam a prática do professor no momento do estágio, definindo suas possibilidades de atuação. Veremos nos depoimentos dos professores que o alinhamento da educação ao mercado, a influência de fatores externos, e as imposições das políticas de formação são constantemente negociadas e ressignificadas no contexto da prática.

Identificar e questionar a formação inicial, e as formas de regulação inscritas neste processo, pode abrir a possibilidade de contestar as relações de poder que permeiam seus currículos e suas práticas, produzindo sujeitos afeitos à sociedade do mercado neoliberal, e criar espaço para possíveis mudanças neste quadro.

1.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: AS REFORMAS EDUCACIONAIS E OS CURSOS DE LICENCIATURA

Para pesquisar os significados e sentidos que permeiam os currículos de formação inicial das Licenciaturas em Educação Física, especificamente as experiências vivenciadas nos estágios supervisionados, é fundamental compreendermos como este currículo se constituiu: quais concepções de ensino, de professor, de aluno e de sociedade definem e pautam este currículo, para então entendermos a significação atribuída a esta formação. Para tal, é essencial analisar os processos históricos, políticos, sociais e culturais que produziram a formação inicial que conhecemos atualmente.

Devemos entender a formação de professores como um processo histórico, inacabado e resultado de inúmeras determinações. As transformações das últimas

décadas colocaram em andamento mudanças nos sistemas educacionais com a finalidade de adaptar o ensino às demandas sociais e às determinações neoliberais discutidas acima.

Analisando os fundamentos, mecanismos e impactos da relação neoliberalismo, políticas sociais e educação, Cação (2011) destaca que diferentes autores apontam como pressuposto de base para estas políticas a mercantilização da educação, resultando em profundas mudanças nas políticas globais e específicas. Ou seja, cada vez mais estas políticas são articuladas ao papel de aumentar a competitividade, e cobrar habilidades e competências de acordo com as exigências e forma da estrutura econômica.

Como vimos no item anterior, a política neoliberal gira em torno da eficiência, das competências, da produtividade e da qualidade, apontando a ineficiência da gestão do Estado para a educação e propondo políticas públicas pautadas nessas características com graves consequências para este campo, dentre elas as reformas curriculares tanto no âmbito da educação básica, quanto no ensino superior, incidindo também sobre a formação dos professores.

No Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 desencadeou uma reestruturação do nosso sistema de ensino, inclusive reformas curriculares no ensino superior e consequentemente na formação de professores. Neste contexto, muitos questionamentos tem sido feitos em torno da formação de professores principalmente em relação ao seu formato e objetivos, ou seja, se de fato tem colaborado e preparado o professor para as necessidades e desafios da escola contemporânea. Passaremos aqui a analisar de que maneira as determinações do neoliberalismo aparecem nas políticas educacionais de formação de professores, estabelecem certas práticas pedagógicas e determinam certas posições de sujeito-professor.

Retomando as políticas públicas de formação de professores a partir da década de 1990, podemos identificar o ideário que norteou tais reformas e quais concepções de professor, aluno, ensino e sociedade emergem de tais propostas. Como já colocado, as ações do governo nesta década afirmaram o caráter neoliberal das políticas públicas, em específico das políticas educacionais, da educação básica ao ensino superior. Neste período, a baixa qualidade da educação foi atribuída, entre outros fatores, ao despreparo e desmotivação dos professores, e a definição de parâmetros e diretrizes curriculares, introdução de um sistema nacional de

avaliação e a reformulação dos cursos de Licenciaturas emergiram como possíveis soluções para a crise da educação (LUDKE, 2004). A partir de então, no plano discursivo, a formação do professor passa a ser alvo das políticas educacionais propostas pelo governo e pelas agências multilaterais¹¹ que determinam as políticas públicas para a educação.

Shiroma e Evangelista (2003 apud MAZZEU, 2009) apontam que nas políticas nacionais para a reforma educacional se distinguem dois eixos de reestruturação: um relacionado à prática escolar e seus derivados (livros, sistemas de avaliação, gestão, material pedagógico, currículo, etc.) por meio de produção de documentos, diretrizes, referenciais e programas que adequem o sistema educacional aos resultados esperados; e outro eixo relativo à formação docente ao intervir na organização escolar e práticas educativas, resultando em alterações na formação do professor, para que este seja protagonista no alcance das metas e dos programas de ação.

Na década de 1990, através do Plano Decenal de Educação para Todos¹² (1993-2003) foi proposto um conjunto de diretrizes políticas para a recuperação do ensino fundamental visando seu aprimoramento. Influenciada por este plano, a LDBEN nº 9394/96 foi aprovada, e a partir dela ocorreram intensas reformas na educação básica e no ensino superior. Além de orientar políticas de referência para o sistema nacional de ensino, a LDBEN projetou a formação do professor para o ensino superior, com reformas que procuraram dar uma nova leitura às práticas formativas.

Ainda instituiu uma base nacional comum para o ensino fundamental e médio que deveria ser complementada com uma parte diversificada que atendesse às características regionais.

A partir daí, foram normatizadas a indicação de conteúdos mínimos obrigatórios das áreas de conhecimentos com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997, 1998 e 1999) e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais, inclusive para formação de professores, ambos estabelecendo a organização e objetivos de cada componente curricular nos diferentes níveis de ensino. Os PCN

¹¹ Dentre elas, Castro (2005) aponta o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- UNESCO-, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico –OCDE-, e a Comissão Econômica para a América Latina- CEPAL.

¹² Este plano resultou de um acordo junto aos grandes países capitalistas durante a Conferência Internacional de Educação para Todos (1990) na Tailândia, coordenada pelo Banco Mundial (COSTA; NUNES, 2008).

foram alvos de inúmeras críticas, uma vez que desconsiderou a participação da comunidade escolar e centralizou a tomada de decisões nas mãos de especialistas e governantes que atenderam ao ideário neoliberal da política educacional. Ludke (2004) aponta dois conceitos liberais nestes documentos: o conceito de flexibilidade, quando trata da parte diversificada ligada ao regionalismo de cada escola, e a regulação da educação pelo Estado através das propostas de avaliação, com o objetivo de garantir os ideais neoliberais de qualidade, competência e eficiência. Para a autora, as políticas educacionais usam de racionalidade e burocracia e não ponderam as reais necessidades da rede, além disso, transferem a responsabilidade da execução dos planos para as secretarias dos estados e para as escolas, que não participaram de sua elaboração.

A reestruturação para a formação de professores não se trata de uma iniciativa isolada, mas é resultado de um conjunto de reformas e ações que dão corpo a uma proposta que atenda às exigências e metas estabelecidas nas políticas educacionais. Tratar destas políticas torna-se importante uma vez que estas reformas incidem nas propostas dos cursos de formação inicial. Portanto, ao tratar da formação de professores não podemos considerá-la como um espaço neutro, mas analisar os contextos sociais, políticos e culturais que permeiam este processo e determinam suas práticas, pois os professores são alvo de controle e regulação constante, inclusive em seu processo de formação.

Como apontado por Costa e Nunes (2008), os próprios PCN, por exemplo, não são políticas de formação docente, no entanto se camuflam e são traduzidos de forma acrítica em conteúdos e disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores em cada componente curricular, sem uma análise de sua construção e proposição, apenas como conteúdo de fixação. Ou seja, os currículos dos cursos de Licenciatura, além de suas diretrizes específicas, são diretamente influenciados pelas políticas públicas para a educação básica, alinhadas aos princípios e ideais dominantes, visando atender essa demanda. Dessa forma, um currículo que pretende formar o sujeito competente e eficiente na educação básica exigirá a formação de um professor competente e eficiente que atenda a essas necessidades.

Castro (2005) aponta que as diretrizes e referenciais para a formação de professores emergem de dois eixos: a formação reflexiva e a formação de competências. A autora afirma que o documento intitulado como *Referenciais para a Formação de Professores* (BRASIL, 1998) foca a prática reflexiva como fundamento

da formação, tomando como base o Relatório Jacques Delors¹³ produzido pela UNESCO, e reforçam a necessidade de reestruturação da formação profissional e do papel do professor, apostando na formação de professores reflexivos. No entanto, o autor nos alerta para o conceito de reflexão que está sendo proposto e da redução a uma reflexão técnica, para solução de problemas. Como reforça Arce (2001 apud CASTRO, 2005), o referencial do professor reflexivo no contexto das reformas privilegia a prática e leva a uma formação pragmática e aligeirada, reduzindo o conhecimento a meras informações utilitárias.

Complementando os documentos que abrangem a formação de professores produzidos pelas políticas públicas, encontramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002, que evidenciam o eixo das competências na formação de professores. De acordo com Castro (2005, p. 479), para os propositores das políticas educacionais “[...] a pedagogia das competências é mais adequada, pois permite a construção de um perfil profissional, que atende melhor às exigências de empregabilidade do mundo contemporâneo”.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) focam o conceito de competências como base em uma profissionalização docente (CANEN; XAVIER, 2005). Através desta categoria, fica evidente a preocupação com o professor competente para transformar conhecimento em prática e não um professor que tenha conhecimento sobre o seu trabalho, reduzindo mais uma vez a formação a um conjunto de técnicas a serem aplicadas e a concepção de conhecimento utilitário. De acordo com Hirata (1994 apud CASTRO, 2005, p.479), o conceito de competência

é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos, ainda bastante imprecisa e marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a ideia de relação social.

A compreensão das competências como eixo para a formação de professores leva a predominância dos conhecimentos práticos sobre os teóricos, resultando em uma formação superficial e imediata. Prioriza-se os conhecimentos exigidos pelo mercado em detrimento dos conhecimentos a respeito da política, filosofia e cultura,

¹³ Documento produzido pela UNESCO (1996) que indica a necessidade de redimensionamento da educação e aponta tendências da área para as próximas décadas (COSTA e NUNES, 2008).

por exemplo, atendendo ao caráter instrumental dos cursos de formação (CASTRO, 2005).

Portanto, a preocupação não é oferecer ao professor momentos e espaços de reflexão sobre seu papel e uma leitura crítica do mundo, possibilitando a construção da sua prática pedagógica, mas sim o saber fazer, executar de forma competente as propostas, objetiva-se o imediato. Para Castro (2005, p. 482) “[...] isso significa uma redução quantitativa de conhecimentos e forma operacional de apresentá-los, tornando a formação superficial e pragmática”.

Inúmeras pesquisas evidenciam que a gestão mercantil, com crescente patrocínio e intervenção do estado, nos cursos de Licenciatura têm resultado em mudanças importantes na formação inicial dos professores nas mais diversas dimensões, tais como: organização dos currículos, constituição da identidade do professor, apropriação de saberes para a docência, competência profissional entre outros aspectos a serem considerados neste processo. Portanto, é fundamental entendermos o que tem caracterizado esta formação, que está cada vez mais aligeirada, fragmentada, esvaziada e, principalmente, distante da escola e voltada para a lógica do mercado. (CACÃO, 2011; MONFREDINI, 2012)

Ao mapear a realidade de instituições públicas e privadas de São Paulo, Monfredini (2012) nos apresenta a metáfora do deserto, levantando as condições desfavoráveis para produção, crescimento e desenvolvimento dos futuros professores dentro de instituições rendidas às lógicas do mercado. Apesar desta constatação, a autora reconhece as possibilidades dentro de “oásis”, nos quais a formação e a gestão possuem um cunho pedagógico e onde ainda ocorrem práticas formativas. No entanto afirma que “[...] a formação inicial que observamos pode resultar numa mudança da significação do trabalho e da profissão docente” (MONFREDINI, 2012, p. 2). Ou seja, as experiências vividas pelos futuros professores neste tipo de formação podem eximir-los de seu papel e sua função social.

As políticas atuais para a formação de professores, como afirma Contreras (2002, p.262), “[...] combinam simultaneamente o controle da educação por parte do Estado com seu abandono ao mercado”. Essa gestão lucrativa, aliada aos mecanismos de mercado, resulta em práticas desconectadas dos objetivos pedagógicos, alheias ao conhecimento e à formação intelectual.

Monfredini (2012, p. 3) aponta que

[...] as instituições de ensino superior ‘voltadas para si mesmas’ imprimem uma gestão que, com o tempo podem alterar as práticas educativas ao mudarem o currículo, o tempo de formação, critérios e formas de avaliação, e as condições de trabalho de professores.

Ou seja, as novas políticas educacionais transformam o ensino em uma questão meramente técnica, perdendo seu sentido político. Ao transformarem a escola em empresas que devem gerir seus produtos e meios de produção como atrativo social, a educação perde seu significado enquanto prática que tem pressupostos e consequências sociais (CONTRERAS, 2002).

A partir de entrevistas com professores, coordenadores e alunos de diferentes Licenciaturas, Monfredini (2012) identificou condições precárias de trabalho e de formação, que certamente geram consequências na qualidade de ensino nestes cursos. Esta “[...] formação unilateral, alienada, pensada no âmbito da reprodução do capital” (MONFREDINI, 2012) jamais possibilitará uma “[...] autêntica formação humana integral” (IVO TONET, s/d), uma vez que está subordinada aos imperativos da produção do capital.

O esvaziamento da formação é resultado da significação social atribuída ao longo da história à universidade, que para além de representar um espaço de contato com a ciência, tecnologia e cultura, assumiu como finalidade a formação para o trabalho, necessário à reprodução do capital. Monfredini (2012, p.14) afirma que

[...] dessa forma, essa instituição historicamente se empobreceu visto que, tomar os conhecimentos e a formação somente pela perspectiva do capital é tomar esta esfera social por aspectos isolados, e não pela totalidade da sua constituição histórica.

Portanto, a formação inicial do professor tem se resumido ao desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mercado e mundo globalizado, fragmentando e esvaziando seu conteúdo no processo formativo, e perdendo seu sentido histórico e social.

A autora, a partir dos dados levantados nas entrevistas, analisou a formação inicial através de duas categorias: a gestão (dos currículos, do trabalho do professor e da organização do trabalho) e a formação (relação ensino, pesquisa e extensão). Na grande maioria das instituições, verificou que as determinações rentistas

justificam as práticas que incidem sobre o pedagógico, com raras exceções (os oásis). Ou seja, a formação e a gestão das IES estão submetidas às determinações financeiras. Assim, práticas como a flexibilização do currículo, superposição de turmas de Licenciaturas, ofertas máximas de disciplinas em EAD, redução da carga horária (carga mínima prevista) para formação de professores, bem como as práticas de gestão do trabalho do professor evidenciadas em suas jornadas, intensificação do trabalho, são ações resultantes da submissão das IES ao capital, na intenção de reduzir gastos e gerar lucro (MONFREDINI, 2012).

Cação (2011) nos proporciona esta reflexão ao tratar da mercantilização da educação e sua transformação em mercadoria, visando à produtividade e acarretando em mudanças nas políticas educacionais e sociais, dentre elas a reorganização curricular da educação básica e do ensino superior. Para a autora

[...] a valorização da educação na sociedade de classes, na atual fase de reestruturação do capital, é acompanhada pelo esvaziamento da educação escolar, desintelectualização do professor, precarização, aligeiramento, fragmentação da formação inicial e esvaziamento do conteúdo no processo de formação docente [...] (CAÇÃO, 2011, p.9).

Consequentemente, esta precarização da gestão e formação recaem sobre a prática do futuro professor, que fica a mercê de um processo formativo que não proporciona vivências culturais, científicas e pedagógicas suficientes para sua atuação. Por isso, ao se depararem com a realidade da educação, muitos professores iniciantes se chocam e até desistem da docência. A questão que surge é: como este professor estará formado para uma leitura/olhar crítico desta realidade, dos currículos e propostas que irá acessar durante sua trajetória profissional?

Outro fator constituinte da baixa qualidade dos cursos de Licenciatura é o desinteresse dos jovens pela carreira, em especial nos grandes centros urbanos onde há uma grande concorrência pelo aluno-cliente. A desvalorização do magistério enquanto profissão, as condições de trabalho do professor e as baixas remunerações são os maiores problemas relatados pelos possíveis ingressantes na educação, o que certamente exige uma política de âmbito nacional. Diniz-Pereira (2011, p. 47) afirma que

[...] assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que o credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente. Tal reconhecimento e escolha

estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. As políticas públicas educacionais têm grande responsabilidade na construção e perpetuação desse significado, uma vez que a valorização do profissional da educação não consegue ir além de um discurso demagógico, que não se traduz em melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho dos professores.

Resulta daí a criação de alternativas pelas IES que amenizam estes problemas na busca da sustentabilidade e manutenção dos cursos, como a flexibilização de horários e disciplinas, credenciamento rápido para o mercado, concessão de bolsas e convênios, superposição de trajetos formativos, entre outras medidas que também recaem sobre a qualidade de sua formação. Agrega-se a esta discussão a precária formação básica dos ingressantes nos cursos de Licenciatura, geralmente provenientes de classes mais baixas e de escolas públicas na busca de ascensão social, problema relatado pelos professores das IES nas entrevistas quando questionados sobre o pouco aprofundamento dos conhecimentos na formação inicial (GATTI; NUNES, 2009; MONFREDINI, 2012).

As discussões acima apontadas evidenciam alguns pontos fundamentais para a leitura da realidade da formação inicial: políticas públicas de formação de professores inadequadas à função social da escola na sociedade contemporânea, mudança na significação da formação e do trabalho docente pelas determinações rentistas, ausência de espaços e tempos que garantam o acesso aos conhecimentos científicos (específicos e da educação) e culturais, e a formação insuficiente para atuação profissional.

Assim, como diz Monfredini (2012, p. 82-83),

[...] nos parece que os valores profissionais que permeiam a formação de futuros professores, presentes no período de formação inicial nos currículos e nas práticas dos professores que atuam nas Licenciaturas, se entrelaçam de forma cada vez mais evidente, com a perspectiva desumana da realização do capital. Ou seja, os futuros professores sob essa determinação, experimentam durante sua formação inicial, situações de negação do humano, como naturais.

No caminho contrário, na busca de possibilidades para a formação de professores, Giroux (1995) ressalta a importância do professor e de seu papel político, como um intelectual público e propõe a formação do intelectual transformador. Para o autor o professor precisa ser capaz de desenvolver a crítica e o questionamento em prol da transformação social, assumindo seus papéis políticos

e éticos, envolvidos na tarefa de preparar os sujeitos para uma sociedade coletiva. Para tal, é essencial que os cursos de formação os preparem para isso, criticando os pressupostos neoliberais e elucidando a reflexão, de fato, sobre as práticas pedagógicas. Como ressalta Moreira (2001), para que o professor atue como intelectual transformador é preciso pensar sua formação, relacionando-a a intenção de lutar pela transformação do cenário educacional e, consequentemente, do cenário social mais amplo.

Silva (1996) reforça o papel dos educadores para outra configuração social. Para o autor, é fundamental definir/redefinir e criar/recriar categorias que permitam formular um projeto social e educacional que se oponha à proposta neoliberal e o educador deve assumir este papel ao se envolver na produção de sujeitos sociais e uma memória histórica que criem/recriem o espaço e vida sociais resistentes às forças que tentarão moldá-los com objetivos e interesse próprios. Mészáros (2007) enfatiza que a educação formal por si só não consolida o sistema do capital, tampouco é capaz de fornecer uma alternativa emancipadora. No entanto, o autor a reconhece como “atividade humana autorreguladora” (MÉSZAROS, 2007, p. 218), ou seja, que possibilita a “[...] formação de seres que, contra o controle do sistema do capital, se autocontrolam e que sejam capazes de realizar automediações” (MONFREDINI, 2012, p.10). Ou seja, a transformação para outra sociedade é possível, e a educação tem um papel crucial, desde que seja objetivada tendo em vista uma sociedade que reconheça as necessidades coletivas.

A formação de professores para atuação na educação básica deve ser pensada neste sentido, fornecendo a base das experiências e conhecimentos para o futuro professor. No entanto, precisamos considerá-la no contexto em que ela se realiza, ou seja, a formação possível, alienada e contraditória, pautada e influenciada pelos princípios neoliberais tanto em sua gestão/estrutura quanto em seus currículos e práticas formativas, perdendo seu espaço de reflexão para um espaço de afirmação de discursos pedagógicos funcionais. Através das reformas e políticas educacionais circulam determinadas posições de sujeito, educação e sociedade que são assumidas pelos professores em formação sem uma devida análise de quando, como, para quem e por que esses saberes são validados e reproduzidos.

O professor é alvo de regulação e controle desde seu processo de formação por meio das reformas e políticas educacionais, aqui especificamente por meio dos

currículos de formação. No entanto, não podemos desconsiderar a possibilidade de rupturas e sugestões de propostas que se contrapõem a esta lógica. A formação de professores pode ser um espaço de discussão e reflexão sobre as práticas educativas, desconstruindo as concepções em torno da educação idealizada e construindo uma educação que possa ser realizada. As entrevistas nos mostraram que, mesmo diante das impossibilidades, muitos professores ressignificam suas práticas e propiciam momentos ricos de reflexão e construção de conhecimento durante o estágio, mesmo que ainda de forma pontual e a partir de iniciativas particulares que driblam os empecilhos impostos pela legislação e pela organização institucional. No entanto, não descartamos a necessidade de ações e propostas coletivas e uma adequação das políticas de formação de professores.

1.3 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE: ESTABELECENDO RELAÇÕES

A literatura acadêmica recente sobre formação de professores é apoiada em diferentes abordagens visando a superação das influências da racionalidade técnica nos programas de formação, com contribuições de diferentes tendências nos campos do saber, conhecimento e prática docente (ROSA; CORRADI, 2007). Nesta pesquisa optamos por compreender a formação a partir de seus currículos, em específico o estágio supervisionado, e suas significações.

Neste tópico, apresentamos a concepção de currículo adotada na pesquisa e para tal, pautados em Silva (2007), traçamos o percurso dos estudos sobre currículo com a intenção de apresentar sua vinculação à construção de um modelo de sociedade esperado e à produção de um sujeito específico. Dessa forma, entendemos que os currículos dos cursos de formação de professores também são concebidos nessa lógica, para formar um tipo de profissional desejado para atuar em determinado contexto social. Apesar de tratarmos da trajetória das teorias do currículo na educação básica, consideramos que as políticas curriculares de formação de professores estão atreladas aos conceitos e ideais das políticas educacionais para este nível de ensino, buscando atender suas demandas.

Discutir os currículos de formação inicial de professores se torna importante à medida que “[...] o currículo é compreendido como o meio pelo qual são pensados os rumos do curso e se concretiza por meio das práticas adquirindo um importante papel na formação docente” (LOFTI, 2011, p. 75). A autora entende que é preciso ter clareza frente às diferentes concepções acerca do currículo, já que estas resultarão em consequências na formação, que poderão ser positivas ou não.

Sacristán (1999, 2000) reforça a importância do entendimento sobre o currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, para compreensão da missão e objetivos da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades, pois ele apresenta valores e pressupostos que se constituíram dentro de uma trama cultural, política e social. Como apontado pelo autor, “conhecer o currículo, é saber sobre as práticas educacionais ali existentes, é conhecer o espaço de política cultural, espaço este, de construção e produção de significações” (SACRISTÁN, 1999, p. 54). O ainda considera a importância do currículo como elemento central de referência para se conhecer uma instituição e suas práticas, uma vez que a prática docente permeia e é permeada pelo currículo.

A discussão sobre o currículo presente na formação inicial é fundamental, pois ele é produto e produtor de discursos que geram efeitos específicos sobre as concepções de sujeito, educação, sociedade e docência.

Na Educação Física, apesar de muitos estudos focarem a formação inicial do professor e o ingresso na carreira docente, Neira (2009b) afirma que as investigações têm abordado disciplinas acadêmicas específicas ou experimentos pedagógicos pontuais, daí a necessidade de compreender o currículo de forma mais ampla, e sua influência na formação da identidade profissional docente. Silva (2001, p.184) reforça esta necessidade ao apontar que “[...] o currículo é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização”.

Portanto, para prosseguir com a discussão torna-se relevante abordar neste estudo as pesquisas e teorias historicamente descritas em torno da questão curricular, pois o currículo como conhecemos atualmente não foi estabelecido em algum momento do passado, mas encontra-se em constante fluxo e transformação, com pontos de ruptura e continuidade.

Para Silva (1996), mais do que descrever como se organizava o currículo no passado, é fundamental explicar como este artefato social e cultural veio a se tornar o que é dentro de uma dinâmica social que o produziu dessa forma, entendendo que

o currículo não é resultado apenas de um processo social, mas de um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes concepções sociais. Aqui cabe entendê-lo também como instrumento político que age sobre as pessoas e não apenas um momento de seleção e organização do conhecimento, como um inocente processo epistemológico.

As teorias¹⁴ sobre currículo se constituíram em três momentos ao longo do tempo: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. De acordo com o autor, as teorias tradicionais emergiram no começo do século XX nos Estados Unidos como reação ao currículo clássico e humanista que dominava a educação. Nestas teorias, há um interesse pela racionalização do processo de construção e desenvolvimento dos currículos, ou seja, aqui o currículo é visto como racionalização (objetivos, procedimentos e métodos) de resultados educacionais, como na proposta *The curriculum*, de Bobbit (1918), que buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial utilizando o modelo de administração científica de Frederick Taylor. Essa proposta aparece em conexão com o processo de industrialização e massificação da escolarização, em um momento em que diferentes forças procuravam estabelecer os objetivos e as formas de educação de massas. É a partir daí que se busca responder questões cruciais sobre a educação: quais seus objetivos e finalidades sociais?; o que se deve ensinar?; quais as fontes de conhecimento?, o que deve estar no centro do ensino?

A orientação de Bobbit predominou na educação estadounidense do século XX, tendo como foco do processo educativo a eficiência, a padronização e a economia, baseada em uma concepção tecnicista de currículo. Seu modelo de currículo foi reforçado e expandido por Ralph Tyler (1949) com a ideia de organização e desenvolvimento educacional, proposta das disciplinas acadêmicas e introdução da psicologia como fonte do processo. Já neste momento também aparecem propostas mais progressistas, com menor repercussão, como a de John Dewey em *The child and curriculum* (1902), na qual o autor propõe uma educação que considere as experiências dos alunos e prepare para a vivência e prática direta de princípios democráticos.

¹⁴ Silva (2007) comprehende o conceito de teoria como um discurso ou perspectiva. Assim, a teoria não descreve a essência de um objeto, mas supostamente o descreve, ou seja, a teoria é uma representação de uma realidade e não a realidade.

A partir dos anos 1970, com o movimento de reconceptualização do currículo nos Estados Unidos e com a nova sociologia da educação na Inglaterra, os modelos tradicionais passam a ser questionados, dando espaço às teorias críticas do currículo. Na década de 1960, os movimentos, lutas e revoluções como a independência das colônias europeias, os protestos estudantis, os movimentos de contracultura, a frente contra a ditadura no Brasil etc., transformaram o cenário mundial e consequentemente a teorização sobre a educação. Nessa época, foram discutidas as questões sociais presentes no currículo, com ênfase na classe social, resistência, libertação e emancipação. Obras de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Michel Young, Bernstein, Apple, Giroux, Paulo Freire, entre outros passam a circular e ganhar força no discurso educacional, ressaltando o papel da escola como aparelho ideológico do Estado, reproduutor da sociedade capitalista e das relações sociais hegemônicas. Essas tendências críticas no campo do currículo se concentraram em dois grandes grupos: a primeira de caráter marxista enfatizam “[...] o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social e cultural através da educação e do currículo” (SILVA, 2007, p.38). E a segunda de orientação fenomenológica e hermenêutica, enfatizando “[...] os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (SILVA, 2007, p. 38). Ambas questionam a concepção curricular meramente técnica e administrativa, e colocam em xeque a naturalização das relações sociais, da pedagogia e do próprio currículo.

A partir das teorias críticas, a teorização curricular foi radicalmente transformada, deixando um legado para as teorias que surgiram posteriormente, aqui chamadas de pós-críticas. Essas teorias discutem conceitos como identidade e subjetividade, apontam outras relações de poder no currículo como gênero, raça, etnia, sexualidade etc. e se baseiam nos estudos sobre cultura e multiculturalismo. O multiculturalismo está relacionado ao movimento legítimo de grupos culturais subjugados para terem suas formas culturais validadas e reconhecidas pelos grupos dominantes. Já os Estudos Culturais estão relacionados à movimentação intelectual na qual a preocupação central é a problematização da cultura, seus marcadores sociais e da produção da diferença. Nessa perspectiva, a preocupação central em torno do currículo refere-se à predominância de práticas e discursos hegemônicos, considerando as relações de poder e a contribuição das diversas culturas no contexto social. Além disso, esta teoria entende que as representações que circulam

no currículo, através das propostas educacionais e práticas pedagógicas, constituem a formação de determinados sujeitos e de identidades sociais e culturais específicas, que se não colocadas em questionamento atenderão aos interesses e dominação dos grupos culturalmente hegemônicos.

Este breve histórico sobre as concepções que constituem as teorias curriculares permite compreendermos como as políticas educacionais e reformas curriculares estão vinculadas à certas compreensões sobre educação e a um projeto específico de sociedade e sujeito. Ou seja, o currículo não pode ser entendido apenas como um documento oficial que descreve o processo de ensino, elemento inocente de transmissão do conhecimento, mas como uma forma de regulação política e cultural. Como afirmado por Apple (1995, p. 7),

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

Entendemos que a política curricular está relacionada a uma forma de ver o mundo que se quer legitimar, a um projeto de sociedade, a um projeto de cidadão que se quer formar, e no caso desta pesquisa a um projeto de professor, como discutiremos a seguir. Nesse sentido, considero neste estudo a proposta de currículo adotada por Sacristán (1999) e Silva (1996, 2007) implicado em relações de poder, que transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades e subjetividades. Portanto, trata-se de uma área contestada, de uma arena política, terreno de produção e política cultural, de contestação e transgressão, como campo de construção de significação e sentido.

Para Sacristán (1999), o currículo apresenta uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano e ainda:

[...] quando falamos de currículo, estamos nos referindo ao complexo processo sociocultural que fez da escola um dos mais importantes meios de compreensão e (re) produção dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Para o currículo convergem as múltiplas dimensões que constituem as identidades constitutivas do gênero humano. No currículo, relações de poder, ideologias e culturas são afirmadas ou negadas. Enfim, o currículo é compreendido como instrumento de inclusão ou exclusão. Toda escola exerce um currículo, consciente ou inconscientemente (SACRISTÁN, 1998, p.14).

Apoiados no autor, entendemos que toda IES em seus cursos de Licenciatura exerce um currículo, consciente ou inconscientemente, que orientam a formação de professores e constituem identidades docentes.

Concebemos que o currículo disponibilizado durante a formação inicial dos professores constitui um dos fatores que implicam na construção de sua identidade, uma vez que neste espaço circulam discursos, códigos e representações sobre o *ser professor*, que o posiciona como sujeito e estabelece sua prática. A constituição do sujeito-professor também resulta de um intenso processo de transformação e ressignificação dado pelos diversos mecanismos e discursos que regulam o seu fazer pedagógico. Dentre estes mecanismos encontramos, por exemplo, as políticas educacionais, os livros de divulgação científica, as mídias e os espaços de formação, inicial e contínua. Como apontam Garcia, Hypólito e Vieira (2005), a identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações e de modo relevante pelo discurso educacional oficial, que organiza os sistemas escolares, seus objetivos e metas, bem como regula e definem o trabalho docente, determinando seus modos de ser e agir, e produzindo uma demanda por um tipo específico de professor.

A maneira como o *ser professor* se representa e a maneira como é representado nos currículos de formação traz implicações para este processo. Ser professor não significa apenas dominar um conjunto de conhecimentos específicos e pedagógicos, mas também estar inserido num campo simbólico permeado por discursos acerca do ser docente e acerca da escola, carregados de significados e representações sobre si, sobre suas funções, sobre sua profissão e papel social. Discursos estes marcados pelo processo histórico da função docente, nesta pesquisa, pela constituição da Educação Física como área de conhecimento e componente curricular, assim como pela sua história de vida, pelas suas condições e experiências concretas de trabalho (ROSA; CORRADI, 2007; GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005). Portanto, essa formação é construída por múltiplas vozes e saberes¹⁵ e, junto a eles, múltiplos sentidos e significações, ou seja, por diferentes concepções do que é e de como *ser professor*.

¹⁵ Adotou-se o saber como uma terminologia mais ampla e abrangente, considerando que os saberes incluem informações, crenças, concepções prévias, habilidades sobre a profissão como sugerem Benites e Souza Neto (2007).

Sacristán (1999) nos alerta que a prática educativa, e aqui compreendemos o currículo e suas práticas, não se trata de um traço cultural autônomo, mas se relaciona com as práticas que acontecem em outros âmbitos. Assim, ao questionarmos a significação atribuída aos estágios supervisionados nos currículos de formação inicial temos que considerar que não se trata de uma prática resultado de si própria, mas mediada por outras demandas, ideais e concepções externas a ela. O autor afirma que a educação institucionalizada é bastante influenciada por outras formas de ação que condicionam a ação docente: os regulamentos e reformas curriculares, as políticas educacionais, o desenvolvimento do currículo dentre outros elementos alheios à ação dos professores que controlam e regulam suas práticas educativas. Ou seja, o *currículo em ação*, aquele que de fato desenvolve o ensino, é interposto à outras determinações, em uma combinação complexa de diversas práticas, dependente de outros âmbitos e agentes externos, com grande poder de influência sobre as salas de aula.

Portanto, investigar a formação inicial de professores em Educação Física precede da análise dos inúmeros elementos que penetram este espaço: o cenário em que se insere o ensino superior, as políticas de formação docente, a constituição da área e seus currículos e dentro deste contexto, o estágio supervisionado. Entendemos, a partir dos conceitos trazidos por Sacristán (1999), que o âmbito das práticas educativas é resultado de uma série de reguladores que passam desde a experiência, tradição e estilos dos professores à leis, sistemas de avaliação, regulamentação do trabalho, estabelecimento de regras etc. que se projetam nas ações de ensino.

De acordo com o autor, compreender estes elementos ao pesquisar a educação nos permite: 1) evitar fantasias que responsabilizem excessivamente os professores pela qualidade do ensino; 2) apelar aos docentes para que interajam com os demais âmbitos que regulam sua prática e, principalmente para esta investigação; 3) “[...] rejeitar, com um argumento a mais, as abordagens empíricas centradas na observação da realidade da prática mais estritamente pedagógica, como se aquilo que ocorre nas salas de aula fosse prática cultural autônoma” (SACRISTÁN, 1999, p.93).

Essas afirmações são ratificadas nos depoimentos dos professores, ao apontarem como suas práticas são reguladas pelos documentos oficiais, regulamentos institucionais e pelas limitações dadas por diferentes fatores no

desenvolvimento do currículo. Além disso, sua trajetória profissional e sua formação também aparecem como elementos fundamentais na construção de suas propostas educativas. No próximo capítulo, tratamos sobre a trajetória dos currículos de formação de professores de Educação Física, bem como das propostas de estágio neste âmbito, o que permitirá compreendermos melhor como outros mecanismos de ação condicionam a atuação docente.

2 OS DILEMAS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, apresentamos a trajetória histórica dos currículos da Educação Física na educação básica e na formação de professores, bem como os dilemas e impasses deste processo de constituição da área como campo e como componente curricular, e suas consequências na construção da identidade do professor. No decorrer da pesquisa, com os depoimentos dos professores, ficaram evidentes as marcas desse percurso em suas formações e consequentemente em sua ação docente como professores formadores como veremos no capítulo 4. Por isso, torna-se fundamental caracterizarmos brevemente os currículos produzidos pela área e seus reflexos na formação e constituição das identidades dos docentes.

2.1 AS REFORMAS CURRICULARES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAR COMO, O QUE E POR QUÊ?

Para entendermos a significação atribuída à formação inicial é necessário concebermos como os currículos de formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física se tornaram o que são, e os dilemas que giram em torno de suas práticas, dentre elas o estágio.

A partir da teorização curricular apresentada nos capítulo anterior, ao abordar o currículo da formação de professores, é preciso pensarmos sobre quais significados circulam neste espaço, quem está sendo formado nestes cursos e em quais condições esta formação acontece, pois ela está inserida em um contexto social, político, econômico e cultural mais amplo.

Neira (2009a) questiona a política curricular adotada na formação inicial dos professores de Educação Física, pois em sua maioria atendem a modismos e pressões daqueles com maior poder de influência. Indaga quais códigos estão sendo ensinados aos futuros professores e quais representações estes tem construído a respeito da profissão, aluno, escola, sociedade, currículo,

aprendizagem etc. O autor enfatiza que “[...] ao disponibilizar certas experiências e conteúdos e não disponibilizar outros, estar-se-á a formar determinados profissionais e não outros” (NEIRA, 2009a, p.9).

Ao longo das décadas, os cursos de formação de professores em Educação Física, construídos com o objetivo de atender as novas funções atribuídas à área, disponibilizaram a proliferação de inúmeros discursos no currículo das Licenciaturas contribuindo para a formação de diferentes identidades profissionais docentes, na intenção de contemplar estas distintas concepções (NEIRA, 2009b).

Nista-Piccolo (2010), ao estudar o perfil do professor de Educação Física, ressalta que nos cursos de formação inicial

[...] o embate se mostra desde as abordagens que norteiam a formação até a construção das próprias disciplinas que delineiam o conhecimento disseminado. Nelas, pode-se observar diferenças entre composições que focam o esporte de competição enquanto outras dão ênfase na questão da cooperação. Atividades voltadas ao jogo e outras centradas no esporte. Grades curriculares com foco nas questões da atividade física e saúde, outras no treinamento desportivo e ainda aquelas em que a maior vertente dos estudos sobre o movimento humano é biodinâmica e não pedagógica, mesmo sendo cursos voltados para a Licenciatura (NISTA- PICCOLO, 2010, p.118).

Castellani Filho (1998) ao tratar da formação de professores de Educação Física nos anos finais do século XX apontou a visão hegemônica de uma Educação Física vinculada ao eixo paradigmático da aptidão física e afirma que os profissionais da área ainda constroem o saber necessário às suas ações pedagógicas no âmbito das ciências biológicas. Ainda questiona a ausência no processo formativo de espaços para discussões que envolvam as questões sociais e culturais em função de uma formação voltada ao saber técnico sobre as práticas corporais, apresentando uma formação funcionalista e pragmática. O autor aponta uma gritante aversão ao debate político-filosófico-pedagógico na área e acusa os cursos superiores de Educação Física de produzirem uma Educação Física abstrata, desvinculada da realidade social complexa.

Alviano (2011) reforça esta afirmação ao identificar, em seu estudo sobre a construção do currículo de Licenciatura em Educação Física nas IES, que

[...] a maioria dos cursos superiores são divididos em disciplinas elencadas por semestres ou anos letivos, formando blocos onde os conhecimentos aparecem fragmentados e, muitas vezes, desconectados, suspeitamos que os conteúdos que figuram nos currículos de formação de professores de

Educação Física mostram-se desconexos, sem atender a uma percepção do “corpo” – ou do curso – em sua totalidade, tornando o currículo por vezes contraditório, funcionalista e com pouca clareza acerca do professor que pretende formar (ALVIANO, 2011, p.28).

Tal política curricular resulta em conflitos de representações a respeito da docência, sociedade, função da escola e práticas educacionais, uma vez que essa formação abrangente favorece a construção de diferentes sujeitos-professor (da área de saúde, das escolinhas de esportes, do *fitness*, da escola etc.). Mais do que isso, as críticas em torno da formação inicial apontam que os conhecimentos adquiridos nos cursos de Licenciatura mostram-se inadequados para as configurações atuais da sociedade, não atendendo as características da escola do século XXI, fato que frequentemente provoca um choque com a realidade nos professores iniciantes.

Ao estudar as diferentes identidades reforçadas pelos diferentes currículos da Educação Física Escolar no decorrer da história e dos processos de transformação social vividos pela área, Nunes e Rúbio (2008, p.67) identificaram que a identidade do professor também está em constante transformação: “[...] como a Educação Física não consegue definir seu papel na escola, o professor assume diferentes identidades, em diferentes momentos [...]. Para os autores, essa identidade se constitui a partir de diversos mecanismos sociais que regulam sua prática pedagógica e das experiências que acessa ao longo de seu processo formativo: cursos de formação inicial e contínua, livros, revistas, experiências pessoais etc. Ainda afirmam que “[...] os discursos produzidos e produtores das relações de saber-poder presentes na área orientam a prática pedagógica do professor” (NUNES; RÚBIO, 2008, p.69).

Neira (2009b), em uma pesquisa sobre as representações dos professores de Educação Física sobre docência e currículo, verificou que uma parcela significativa dos cursos superiores de Licenciatura apresenta concepções a respeito desses elementos destoantes das configurações contemporâneas da escola. Identificou que a maioria aborda conteúdos desvinculados à educação, priorizam disciplinas biológicas e valorizam o desempenho técnico e atlético. Além disso, ressaltam práticas hegemônicas e valorizam códigos da cultura dominante, ou seja, ao invés de valorizarem as inúmeras práticas corporais construídas em nossa cultura, privilegiam manifestações esportivas euro-americanas tradicionais e midiáticas,

dando espaço e voz a um grupo específico da cultura corporal em detrimento de outros, difundindo determinadas representações e significações a respeito do ensino da Educação Física na escola. Em seus depoimentos, os professores recém-formados demonstraram uma aceitação passiva da política curricular adotada pelas instituições de ensino e, gravemente, reproduzem estes códigos em suas aulas na educação básica. Neste mesmo estudo, ao analisar a metodologia adotada pelos professores universitários, a formação destes professores, as disciplinas que compõem o curso de formação, a abordagem dos conteúdos pedagógicos, os discursos e práticas presentes nos currículos de formação, o autor acusa a formação de um professor *Frankenstein*, fazendo uma alusão ao monstro ficcional construído em laboratório a partir de segmentos corporais originariamente pertencentes a indivíduos diferentes, personagem da obra de Mary Shelley publicada em 1818.

Essas contradições presentes no currículo de formação de professores devem-se, em especial, pelas transformações vividas pela área não só na educação básica, mas também em outros setores da sociedade, na busca por legitimação e reconhecimento social. Como colocado por Bracht (2003) a crise de identidade da Educação Física na pós-modernidade resultou do surgimento de novas ordens sociais que desencadearam em mudanças de paradigmas e atribuíram diferentes funções sociais à área, o que certamente determinou novas concepções de currículo na educação básica e nos cursos de formação de professores, uma vez que a formação do profissional de Educação Física não consegue contemplar uma única área de atuação. Dessa forma, a identidade da Educação Física confunde-se com ginástica, esporte, recreação, lazer, psicomotricidade, agente promotor da saúde, fator preventivo, preparação física, entre outros saberes e práticas produzidos pela área.

Para compreendermos como se constituiu este quadro de incongruências, estenderei o debate ao campo curricular da Educação Física, buscando oferecer subsídios que fomentem reflexões a respeito da constituição da área como componente curricular, tendo em vista as propostas de formação de professores.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR

Neste momento não tenho a pretensão de aprofundar a trajetória histórica do ensino da Educação Física nas escolas, mas estabelecer um paralelo entre a constituição da área enquanto disciplina curricular, seus currículos e as consequências para a formação inicial.

Os currículos constituídos pela área no decorrer da história produziram diferentes significados para a prática pedagógica e fundamentaram-se em universos simbólicos diferenciados. Bracht (2003) aponta que a formação profissional cada vez mais ampla, para atuação em diferentes campos, e polissêmica, com multiplicidade de sentidos, inviabiliza a contemplação de uma área de atuação, atribuindo diversas identidades ao professor. Entender os pressupostos pedagógicos e as concepções de escola, sujeito e sociedade que constituem essas distintas propostas curriculares da Educação Física na escola, é fundamental para compreendermos como esses saberes aparecem e são difundidos nos currículos de formação inicial de professores constituindo determinadas identidades e práticas docentes.

Nunes e Rúbio (2008) apontam que a indefinição da função da Educação Física na escola, dada pelos inúmeros campos e propostas que permeiam a área, tem como consequência a indefinição do professor que pretende se formar. Ou seja, a crise de identidade da Educação Física estende-se aos cursos de formação inicial, com a multiplicidade de sentidos atribuídos às práticas vivenciadas e difundidas no currículo, dentre elas o estágio, como veremos em outro item.

Através da análise dos currículos dos cursos de formação inicial de professores ao longo da história, podemos entender que tipo de professor se espera a partir daquela proposta, para aquele tempo e contexto histórico. Este processo é essencial para esclarecer como o currículo se tornou o que ele é. Alves (2007) afirma que o trabalho didático, e dentro dele as práticas escolares como o currículo, são produtos e produtores de relações específicas de cada época. As concepções de aluno, de professor, de ensino e aprendizagem, os recursos didáticos, o espaço físico entre outros elementos que constituem a relação educativa são resultados de um processo histórico e social que os determinaram. Essa compreensão é fundamental ao tratarmos da análise das práticas formativas, revelando sua historicidade e desnaturalizando este processo.

Como vimos, as concepções didáticas se constituem e se estabelecem em dados contextos históricos, pela conjunção de diversos fatores. Sacristán (2000) nos explica que o currículo não acontece isoladamente no nosso sistema educativo, mas é resultado de forças diversas que interagem entre si (culturais, econômicas, políticas e pedagógicas) e que ele se manifesta em um contexto prático também de diversas formas. As interações deste processo desencadearam a configuração de desenhos curriculares distintos para a Educação Física, da educação básica à formação profissional no ensino superior.

Diversos autores investigaram a trajetória histórica da Educação Física no Brasil produzindo contribuições significativas sobre a relação entre sociedade, políticas públicas, currículo da área e formação dos sujeitos. Dentre eles irei me respaldar nos estudos do Soares et al (1992) e Castellani Filho (1998, 2001) para olhar para os processos históricos e constituição da área, e de Darido e Rangel (2005), Nunes e Rúbio (2008), para uma análise dos currículos produzidos e da formação dos sujeitos e suas identidades.

De acordo com Soares et al (1992) na Europa os exercícios físicos, em suas diferentes manifestações, foram introduzidos no âmbito escolar entre os séculos XVIII e XIX, em um momento de construção e consolidação da sociedade capitalista, constituída pela classe dominante – a burguesia -- e a classe dominada -- o proletariado. Nesse contexto era importante a formação de um homem mais forte, mais ágil e empreendedor, ou seja, a força física significava força de trabalho e era vendida como mercadoria. A atividade física era entendida, portanto, como meio de aquisição de um corpo saudável e disciplinado, aptos para o trabalho. O trabalho físico também era relacionado ao fator higiênico e aos cuidados com o corpo para a produção de força de trabalho de acordo com as necessidades da nova organização social, para a produção de riquezas.

Para tal, foram pensadas políticas curriculares e práticas pedagógicas para o cumprimento dessa função. A inclusão dos exercícios físicos nos currículos escolares remonta a este período, especialmente com o surgimento das Escolas de Ginástica na Alemanha, já no século XIX, difundidas para outros países na Europa e América, com o objetivo de incluir a ginástica, considerada como Educação Física, no ensino formal. Para tanto, surgiram as primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos, os Métodos Ginásticos, com contribuições de fisiologistas e médicos para aplicação e desenvolvimento da Educação Física na escola, vista

como importante instrumento de aprimoramento físico para o trabalho na indústria, para a grandeza dos exércitos e prosperidade da pátria.

De acordo com Nunes e Rúbio (2008), neste período a Educação Física, juntamente com a educação moral e intelectual, era parte de uma educação integral, como forma de controle sobre os corpos e importante meio de formação da personalidade do homem. Nessa época a educação esteve estreitamente ligada aos movimentos nacionalistas e políticas liberais.

No Brasil, até o século XX, sua prática ficou restrita às escolas do Rio de Janeiro e às escolas militares, voltadas para setores privilegiados da sociedade, com a denominação de ginástica, e sua prática pedagógica baseava-se nos métodos europeus, numa perspectiva chamada de *higienista*, pautada na aquisição de hábitos de higiene e saúde e cuidados com o corpo, preocupação decorrente da crescente urbanização das cidades. Em reforma realizada por Rui Barbosa, em 1882, houve a orientação para que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos, mas, de fato, a implementação dessa lei ocorreu em alguns lugares do Rio de Janeiro e escolas militares. A Educação Física tinha então como função desenvolver física e moralmente os indivíduos e seu caráter científico era dado a partir do referencial das ciências biológicas, que validavam sua presença no interior do sistema educacional. Neste momento, as aulas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que difundiam os métodos, normas e valores da instituição militar, pautados na disciplina e hierarquia (SOARES et al, 1992; NUNES; RÚBIO, 2008).

Portanto, a Instituição Militar e os Métodos Ginásticos estiveram presentes nas primeiras décadas do século XX, e a partir da década de 1920 vários estados da federação incluíram a Educação Física em suas reformas educacionais, em especial no auge da militarização correspondente à execução do projeto de sociedade idealizado pelo Estado Novo. Este período foi marcado pela transformação da educação brasileira com o surgimento da ideologia nacionalista-desenvolvimentista, que tencionava introduzir o Brasil definitivamente no mundo industrializado. Na Educação Física fica evidente a passagem da preocupação higiênica para a eficiência do rendimento físico. Neste período, a Educação Física se limitava a atividades de cunho prático, desconsiderando a necessidade de imprimir uma identidade pedagógica e uma fundamentação teórica à área no currículo escolar. Em 1921, por meio de decreto, o método do Exército Francês é imposto à rede escolar,

assumido por instrutores treinados dentro de uma Escola de Educação Física Militar (SOARES et al, 1992; NUNES; RÚBIO, 2008). Nunes e Rúbio (2008, p. 59) afirmam que neste momento seu currículo buscava a formação de “[...] identidades para assumir posições de sujeitos patriotas, corajosos, obedientes e preparados para cumprir com suas responsabilidades na labuta diária e para a defesa da pátria”, em conformidade com o projeto educacional estipulado pelo governo e interesse das elites.

No início da década de 1960, o modelo americano denominado de Escola Nova ganhou espaço em oposição à escola tradicional. Apoiados pelos ideais democráticos, o movimento propunha a superação do caráter discriminatório do ensino brasileiro até então, defendia especialmente a educação obrigatória, laica, gratuita, a co-educação dos sexos e como dever do Estado. A proposta escolanovista determinou outras formas de se pensar a prática da Educação Física, enfatizando a educação do movimento como forma de promoção da formação integral, preocupando-se com a necessidade de valorizar as crianças e seus comportamentos. Este movimento foi o primeiro a reconhecer e sistematizar a Educação Física, introduzindo o jogo a suas práticas, como meio de desenvolvimento dos alunos, marcando um importante período de transição de proposta curricular para a área (NUNES; RÚBIO, 2008).

Esse movimento perde força a partir da instalação da ditadura militar no Brasil, quando o governo passou a usar as escolas públicas como fonte de propaganda do regime militar. Neste período, a Educação Física também foi entendida como meio de entretenimento e contenção social, além disso, os governos militares investiram no esporte como um suporte ideológico, em torno do Brasil-Potência (DARIDO; RANGEL, 2005).

Após a Segunda Guerra Mundial (1945) o Brasil passou por uma rápida aceleração do desenvolvimento industrial e crescente urbanização, o que proporcionou o crescimento da rede pública de ensino entre os anos 1950-1960, além da pressão das camadas populares por condições de ascensão social. Aqui, os objetivos e métodos de ensino valorizavam o rendimento e os melhores resultados, reforçando identidades produtivas, coadunando com a ideia de nação em desenvolvimento (NUNES; RÚBIO, 2008). A partir daí outras propostas surgem para a prática pedagógica da Educação Física, corporificando as novas identidades projetadas- os eficientes. No Brasil, destaca-se o Método da Educação Física

Desportiva Generalizada (MDG), com grande influência da cultura europeia. Aqui, se estabelece a relação professor/treinador- aluno/atleta, e o esporte ganha espaço no sistema escolar difundindo seus códigos e práticas: princípios de rendimento, competição, metas, meritocracia, regulamentação rígida, racionalização dos meios e técnicas entre outros. Esta proposta de Educação Física Escolar coaduna com os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade presentes no contexto social mais amplo e também no âmbito da pedagogia tecnicista, difundida no Brasil na década de 1970 (SOARES et al, 1992).

Nunes e Rúbio (2008) enfatizam que sob influência do currículo americano neste momento o esporte assume um caráter de integração nacionalista, pois além dos movimentos ginásticos estarem atrelados aos países perdedores da guerra, muitos clubes e associações esportivas eram ponto de encontro e afirmação das identidades culturais estrangeiras. Nestes anos de ditadura militar, à Educação Física também foi atribuída a preocupação com o controle social, com a ocupação do tempo livre, com o desenvolvimento moral e o lazer. Mais uma vez, a Educação Física atendia às intenções do Estado, contribuindo então para a formação de identidades instrumentalizadas para o comportamento moral, desempenho técnico e físico. De acordo com a Política Nacional de Educação Física e Desportos, de 1976, a prática da Educação Física escolar deveria ser sistematizada em movimentos de introdução ao movimento esportivo nas séries iniciais, iniciação esportiva na primeira fase do ginásio, massificação do esporte e seleção para a competição de alto nível nos anos finais. É aqui que entra, por meio de decreto, o treinamento esportivo nas escolas visando à seleção dos alunos mais habilidosos para representar o país nas diversas esferas competitivas. Para os autores,

o treinamento esportivo é um microtexto do currículo da Educação Física que contribui para a aquisição de certos conhecimentos validados pela sociedade e fomentar as identidades desejadas pelo Estado. (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 62)

Dessa forma, por meio dos discursos e práticas presentes nesse modelo curricular a área reforça e difunde certos modos de ser e agir dominantes, validando os que atuam em conformidade, no caso o domínio das técnicas esportivas, e negando/ desqualificando os resistentes às suas imposições.

De acordo com Darido e Rangel (2005), o modelo esportivista emprega procedimentos extremamente diretivos, com repetição mecânica de movimentos, em

busca do desenvolvimento de habilidades padronizadas. Por isso, também é chamada de mecanicista, e apesar de inúmeras críticas pelos meios acadêmicos na década de 1980, é uma concepção bastante presente na Educação Física Escolar atual.

Especialmente na década de 1980, com a redemocratização política, movimentos civis, liberdade efetiva de pesquisa acadêmica em diversas áreas do conhecimento, surgem movimentos renovadores na educação em geral, tal como na Educação Física, com outras propostas para a área, resultando em diferentes concepções pedagógicas, com objetivos e significados distintos, na busca pela construção de um referencial teórico próprio para a área. Influenciados pelos estudos ligados às Ciências Humanas, e pelo movimento humanista na pedagogia, buscou-se compreender os princípios filosóficos em torno do ser humano com grande crítica às correntes da psicologia comportamentalista, buscando compreender a relação entre a função social da escola e a Educação Física neste âmbito (SOARES et al., 1992). Neste momento também ganham força as pesquisas na perspectiva do Desenvolvimento Motor e Aprendizagem Motora, bem como a influência das Ciências do Esporte. Ou seja, os anos 80 marcaram o início da crise de identidade da área¹⁶. Dentre os currículos que ganharam destaque e espaço na Educação Física Escolar estão: o currículo globalizante, o currículo saudável, o currículo crítico e o currículo cultural (ou pós-crítico¹⁷) (NUNES; RÚBIO, 2008).

O currículo globalizante ganhou força no final dos anos 1970 com as teorias comportamentalistas. Surgem propostas que questionam o papel atribuído à Educação Física na escola, ressaltando o seu potencial na formação integral dos alunos, dentre elas a Psicomotricidade e, mais tarde, a desenvolvimentista, foram as mais destacadas. Na Psicomotricidade, a Educação Física é entendida como meio de desenvolvimento psicomotor, estimulando os aspectos cognitivos, físicos, afetivos e motores. Nesta concepção, o movimento humano é entendido como instrumento de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, com uma visão funcionalista da área, no esquema estímulo-resposta. Esta proposta busca desatrelar a Educação

¹⁶ Bracht (2003) sugere que a crise de identidade da Educação Física está atrelada à mudança do universo simbólico que a constituiu. Para o autor, a hegemonia das ciências naturais que legitimavam a área está sendo questionada pelas novas demandas educacionais. Entende que as práticas anteriores da Educação Física perderam sua legitimidade, resultando em um possível esgotamento do seu papel social, já que os paradigmas que as sustentavam não atendem às novas ordens sociais, em especial as pedagógicas.

¹⁷ Definições atribuídas por Neira e Nunes (2006) ao traçarem o percurso histórico dos currículos da Educação Física.

Física dos pressupostos da instituição esportiva, valorizando outros saberes (DARIDO; RANGEL, 2005).

No final dos anos 1980, o currículo desenvolvimentista, fundamentado em aspectos biológicos e psicológicos, defende a ideia de que o movimento é meio e fim da Educação Física, e propõe a estruturação das aulas a partir da progressão do crescimento fisiológico, físico, motor, cognitivo e afetivo, a partir de estágios de desenvolvimento aliados a idade cronológica dos alunos. As aulas então devem priorizar a aprendizagem do movimento e de habilidades motoras básicas e específicas que permitem a solução de problemas motores do cotidiano: andar, correr, saltar, arremessar, chutar, rolar etc. em seus diferentes estágios.

Para Nunes e Rúbio (2008), apesar desses currículos introduzirem outros métodos e atividades em suas propostas, quase nada foi alterado na área. O resultado visível dessas propostas foi a manutenção do “currículo técnico-esportivo” com uma nova roupagem. Ou seja, ainda desconsideram os processos sociais e culturais que permeiam as práticas corporais, com foco em atividades em que os alunos desenvolvem competências para executar as ações. Tal como no currículo saudável, no qual os sujeitos são formados para o cuidado individual com a saúde e adoção de um estilo de vida ativo contra as mazelas da sociedade capitalista (sedentarismo, obesidade, doenças cardio- respiratórias etc.).

Os autores enfatizam que essas concepções de Educação Física podem ser consideradas (neo) tecnicistas, uma vez que tencionam formar sujeitos competentes para atuar frente às instabilidades da nova configuração social. Ao adentrarem a escola, unificam os sujeitos de acordo com as identidades que os grupos dominantes estipularam como ideais para a sociedade.

Nesse mesmo momento ainda surgem propostas para a área fruto das relações com as Ciências Humanas, influenciadas pelo pensamento de autores de tendências marxistas, são as teorias críticas do currículo: a crítico-superadora e a crítico emancipatória. Guardadas as suas particularidades, de maneira geral, estes currículos sugerem que a Educação Física na escola deve favorecer um momento de reflexão crítica a respeito das práticas corporais e conteúdos selecionados nos currículos, acrescentando um caráter sócio-político à área. Essa perspectiva pretende denunciar o caráter reproduutor do sistema, que reforça o poder da classe dominante sobre a classe dominada (trabalhadores), e propõe a democratização dos saberes universais para a superação e emancipação dos grupos dominados. Na

Educação Física, entende-se que é necessária a compreensão das relações que se estabelecem entre as manifestações da cultura corporal e os problemas sócio-políticos, na busca da conscientização sobre a realidade. Este currículo visa a dar a cultura dominada condições para combater a dominação e alienação impostas pela ideologia hegemônica (NUNES; RÚBIO, 2008).

O currículo cultural (ou pós-crítico) da Educação Física, embasado nas teorias pós-críticas de currículo, procura discutir e entender como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados presentes nas manifestações da cultura corporal. Neste currículo, as práticas corporais são entendidas como forma de representação dos diferentes grupos culturais, com sentidos e identidades próprias, na luta por significação cultural. É proposta uma pedagogia da cultura corporal que promova a integração dos diversos grupos, fazendo valer a voz de várias culturas, e problematizando as relações de poder presente nas práticas corporais dadas pelas questões de raça, gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo etc. Dessa forma, pretende aproximar as diferenças e promover o diálogo com o objetivo de possibilitar novas formas de pensar e organizar a sociedade (NUNES; RÚBIO, 2008).

Essa exposição resumida sobre o percurso histórico da Educação Física, sua constituição e função como disciplina curricular nos apresenta como durante anos a área somou conceitos, propostas e práticas pedagógicas pautadas em diferentes campos teóricos, com sentidos e significações específicos para um determinado ideal de sociedade. Esses elementos somados ao seu reconhecimento e legitimação social, certamente influenciaram a composição de seus currículos, tanto na educação básica como no ensino superior, na formação de professores para a área. É fundamental esclarecermos que as práticas pedagógicas e propostas curriculares não surgem de interesses e desejos individuais, mas de necessidades sociais concretas, dadas em contextos históricos específicos.

Nos depoimentos dos professores formadores identificamos a força destes currículos em sua formação e consequentemente na ação pedagógica de cada docente, embora hibridizados a outros discursos e concepções acessados durante toda sua trajetória profissional, ou seja, sua identidade docente está em constante transformação e sofre diversas mediações. As entrevistas apontaram também como os currículos dos cursos de formação, através de suas disciplinas, são permeados

por diferentes campos simbólicos, atribuindo diferentes sentidos e funções à Educação Física escolar.

2.3 OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONFIGURAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Compreendido o percurso histórico e as múltiplas funções atribuídas à área no âmbito escolar, cabe analisarmos as propostas e contextos dos cursos de formação de professores no decorrer da história, visando o atendimento dessas demandas. Ao entendermos o currículo de formação inicial, em específico o estágio, como prática educativa é necessário entendermos também que se trata de uma prática historicamente construída, dada em um determinado contexto e tempo histórico, e carregada de experiências e expectativas. Além disso, a formação inicial não é apenas produto, mas produtora de inúmeras práticas.

Souza Neto et al (2004), Azevedo e Malina (2004) e Castellani Filho (1998, 2001) nos apresentam dados importantes para a compreensão do campo de formação inicial em Educação Física em diferentes momentos do século XX, a partir da consulta e análise de decretos, resoluções, periódicos e textos produzidos dentro do contexto das políticas públicas para o país.

Segundos os autores, no Brasil a constituição do campo *Educação Física* se deu no período entre 1824 e 1931 entre os primeiros grupos de colonos e imigrantes com o desenvolvimento de exercícios físicos ligados à preparação física, defesa pessoal, jogos e esportes do âmbito militar (onde surgem as primeiras escolas de preparação profissional), médico e social, buscando o lazer, a formação corporal ou a disciplina. Porém, foi com os militares, por meio da força política expressiva dada ao exército, e com os médicos que a área ganhou forma, atribuindo à Educação Física um caráter utilitário, eugênico e higiênico, a exemplo do ocorrido em outros países.

A formação em Educação Física no Brasil teve sua origem nas escolas da Marinha e Militar, por meio do método alemão¹⁸ de ensino, posteriormente

¹⁸ Introduzido no Brasil em 1860, por conta da nomeação do alferes do Estado Maior de segunda classe Pedro Guilhermino Meyer, alemão, para a função de contra-mestre de Ginástica da Escola Militar, tanto entre os militares como entre os escolares (CASTELLANI FILHO, 2001).

substituído pelo método francês¹⁹, através do decreto nº 14.784 de 27 de Abril de 1921. Em 1933, foi criada a Escola de Educação Física do Exército – EsEFEx no Rio de Janeiro, que mais tarde teria grande influência na determinação dos currículos dos primeiros cursos de formação de profissionais da área. Assim, na década de 1930, o currículo adotado pela EsEFEx se tornou padrão para as demais escolas que surgiram no país, pautado no chamado método francês com a perspectiva da ênfase técnico-biológica (AZEVEDO; MALINA, 2004).

O primeiro programa civil de um curso de Educação Física foi criado em 1934, na Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, com um programa voltado para a formação profissional em Instrutor de Ginástica – com ênfase nos saberes relacionados à anatomia, biomecânica, fisiologia humana e dos exercícios físicos, e exercícios motores lúdicos –, e em Professor de Educação Física – com estudos dos processos pedagógicos e de desenvolvimento dos alunos, exercícios motores e estudos da cultura dos povos na área dos exercícios físicos e motores, como mostra o Quadro I.

Installada em 1 de agosto de 1934, a Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo já formou duas turmas de Instructores de Gymnastica e uma de professores de Educação Physica. Os instructores de gymnastica recebem, num anno de curso, os ensinamentos básicos, quer theoricos, quer prácticos, para ministrarem o ensino e a prática da physiocultura. Mas, para alcançarem o título de professores de educação physica precisam estudar mais um anno, sahindo da Escola, então, habilitados a serem verdadeiros directores de educação physica, nos collegios ou clubs esportivos" (Educação Física, 1936, p. 77 apud SOUZA NETO et al., 2004, p.115).

¹⁹ Trazido ao Brasil pela Missão Militar Francesa, responsável pela fundação da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, em 1907, o mais antigo estabelecimento especializado de todo o Brasil (CASTELLANI FILHO, 2001).

QUADRO I
O PROGRAMA DE 1934



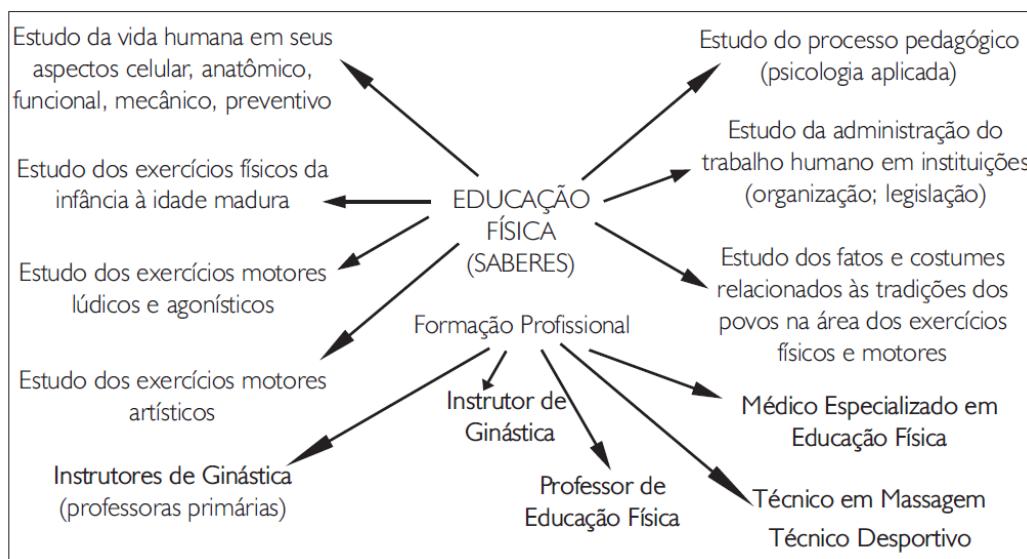
Fonte: Souza Neto et al, 2004.

Durante a Era Vargas, no período de 1932 a 1945, a Educação Física ganhou espaço e estruturou-se profissionalmente com o apoio da revista *Educação Física*, que atribuiu certa legitimidade à área e influenciou de forma significativa a atuação dos profissionais. Idealizada pela elite dominante, a revista reproduzia sua tendência fascista ao enfatizar a importância da educação do povo e eugenia da raça, além de ressaltar o papel da Educação Física neste objetivo (SOUZA NETO et al, 2004).

Partindo destes preceitos, a Constituição de 1937 tornou a Educação Física obrigatória nas escolas, o que consequentemente desencadeou em uma necessidade de reorganização do currículo para a graduação, e em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1212 foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos – ENEFD, estabelecendo diretrizes para a formação profissional. Os cursos tinham duração de um a dois anos, uma parte em comum com um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas de acordo com a atuação profissional pretendida: Instrutor de ginástica (professoras primárias), Instrutor de Ginástica, Professor de Educação Física, Técnico em Massagem, Técnico desportivo, Médico especializado em Educação Física, como apresenta o Quadro II (SOUZA NETO et al., 2004). De acordo com Azevedo e Malina (2004), o corpo docente deste currículo era composto, prioritariamente, por médicos para a docência de disciplinas teóricas e por professores com destaque esportivo para a docência de disciplinas práticas,

revelando o caráter higienista e utilitário da área e consolidando a dicotomia ainda presente entre teoria e prática na formação de professores.

QUADRO II
OS SABERES DA PROPOSTA DE 1939

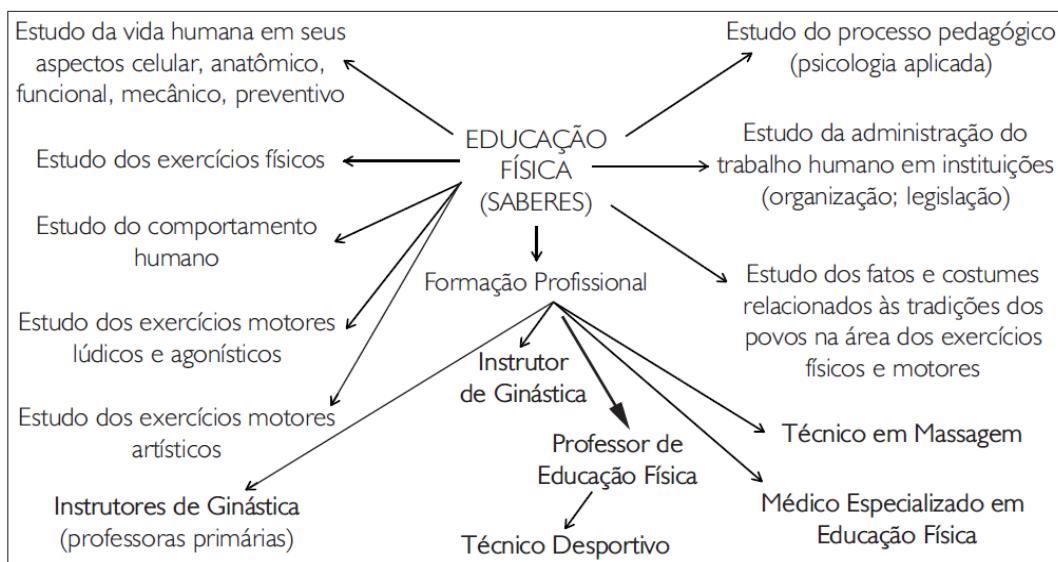


Fonte: Souza Neto et al, 2004

Paralelo a este Decreto-Lei, em 1941, ocorreu a regulamentação da profissão com a exigência do diploma de licenciado em Educação Física para o exercício profissional nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais) e mais tarde, em 1943, a obrigatoriedade estendeu-se aos estabelecimentos particulares (SOUZA NETO et al, 2004).

Já em 1945, com o Decreto-Lei nº 8.270, houve uma revisão do currículo, com algumas continuidades, semelhanças e rupturas em relação ao currículo anterior, atribuindo uma configuração própria para cada um dos cursos e formações. Os saberes que fundamentam a profissão segue a mesma proposta de 1939, com um redimensionamento em sua organização, como mostra o Quadro III. O curso passou de dois para três anos, e se passou a exigir o diploma do ensino secundário fundamental (antigo ginásio) como pré-requisito para os cursos de Educação Física infantil, técnica desportiva, e medicina aplicada à Educação Física e desportos, caracterizando a Educação Física até 1957 como um curso técnico (SOUZA NETO et al, 2004).

QUADRO III
OS SABERES DA PROPOSTA DE 1945



Fonte: Souza Neto et al., 2004

Entre 1945 e 1968, a formação de professores ganhou uma atenção especial, concretizada na Lei de Diretrizes e Bases- LDB- nº 4024/61, que estabeleceu propostas de regulação da ação educacional e impôs em seu artigo 22 a obrigatoriedade da prática da Educação Física nos cursos primários e médios, atual ensino básico, até os 18 anos. Em seu artigo 70 também é proposto o currículo mínimo para todas as Licenciaturas, com um núcleo de disciplinas obrigatórias. A formação de professores passou a exigir um conjunto de disciplinas que garantissem a formação cultural e profissional adequadas, além disso, 1/8 da carga horária total deveria ser destinada à formação pedagógica. Até então, a formação do professor de Educação Física era desatrelada das demais Licenciaturas, das quais era exigido o curso de didática. Só com os parecer nº 292/62, e mais tarde com o parecer nº 627/69, ficou estabelecido os currículos mínimos dos cursos de Licenciaturas envolvendo matérias como “[...] psicologia da educação, didática, estrutura e funcionamento de 1º e 2º graus e prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado, nos moldes dos ‘internatos’ dos cursos de medicina” (SOUZA NETO et al., 2004, p. 119). No entanto, Azevedo e Malina (2004) apontam que de fato a fundamentação pedagógica da formação inicial era abandonada em detrimento da fundamentação técnica, ficando restrita a ações particulares e interesses de cada professor.

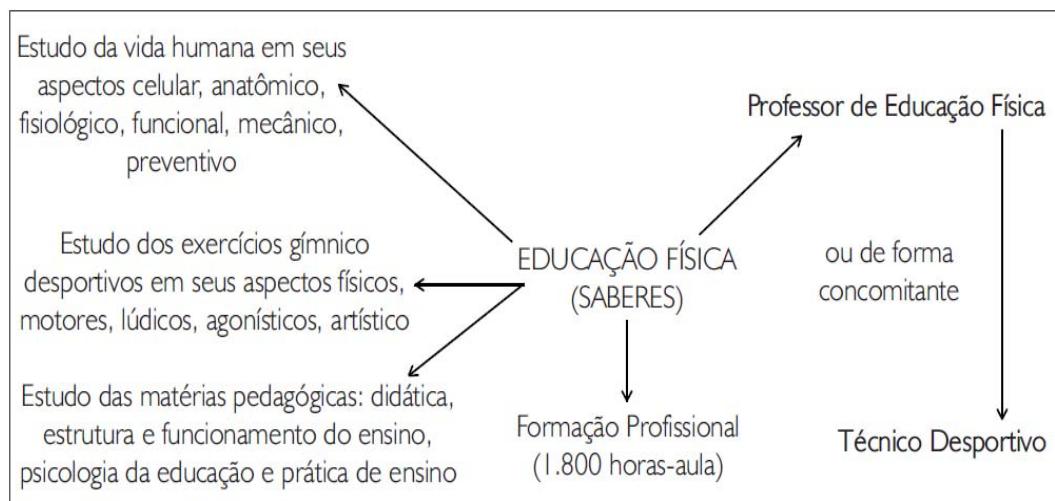
Com o golpe de Estado, em 1964, os militares, apoiados pelos Estados Unidos, estabeleceram a ditadura no Brasil. Dessa forma, a educação no nosso país foi diretamente influenciada pelas concepções norte-americana, tendo como um de seus resultados a reforma universitária no Brasil, aproximando-se ao modelo de universidade dos EUA, com foco na privatização e gestão empresarial. Com a Reforma Universitária de 1968, surgiram novos cursos na área e foi proposta uma nova organização de currículo para todos os cursos, elaborada por um grupo de trabalho indicado pelo Departamento de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura – DEF-MEC. Contudo, essa restruturação ficou basicamente limitada à organização, inclusão e exclusão de disciplinas, não abrangendo a discussão sobre as teorias curriculares e fundamentação teórica que apoiaria a nova proposta. Além disso, a docência das disciplinas pedagógicas ficou restrita a outros departamentos, afirmindo a desarticulação entre os saberes, ou seja, os professores continuavam essencialmente técnicos, desprovidos de um corpo de conhecimento consistente (AZEVEDO e MALINA, 2004).

Em 1962, o Parecer CFE 292 e, depois, a Resolução CFE 9, de 1969, trouxeram um outro olhar para a situação da formação de professores registrando a necessidade de se formar um educador. Os cursos de Educação Física passaram a ser questionados quanto ao seu formato, tipo de formação, perfil profissional e estrutura curricular, o que desencadeou na restrição da formação em professores e técnicos, com os pareceres CFE nº 894/69 e a resolução CFE nº 69/69, em cursos com duração mínima de 1800 horas-aula, distribuídas em três anos, e seguindo um currículo mínimo que incluísse as matérias pedagógicas de Psicologia da Educação; Didática; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado.

No artigo 2º apresentavam-se as matérias que deveriam compor obrigatoriamente os currículos: Matérias Básicas- Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria, Higiene; Matérias Profissionais- Socorros de Urgência, Ginástica Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação; e Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer nº 672/69 do CFE – Psicologia da Educação (abordando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem), Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, além da Prática de Ensino, em forma de estágio.

Aqui, os saberes relativos aos esportes e a didática ganham ênfase, caracterizando a formação específica do professor. Todavia, permanece a preponderância das disciplinas técnico-biológicas e desportivas, apesar da introdução de disciplinas pedagógicas (ver quadro IV). Essa proposta também passou a ser questionada, de acordo com Souza Neto et al. (2004) por três motivos principais: novas demandas do mercado de trabalho, que extrapolava os limites da escola; necessidade de pensar a Educação Física como campo específico; e necessidade de os cursos se libertarem das “amarras” do currículo mínimo.

QUADRO IV
OS SABERES DA PROPOSTA DE 1969



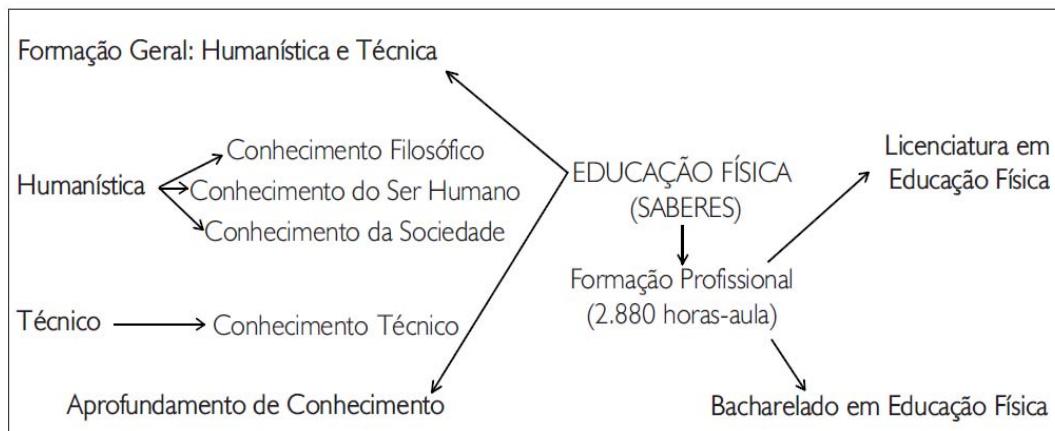
Fonte: Souza Neto et al., 2004

A década de 1980 foi marcada por uma série de mudanças no quadro político-econômico com o fim da ditadura militar, e de discussões que cercaram os objetivos e funções da educação. Observou-se também um crescimento dos campos não-escolares da Educação Física como academias de ginásticas e escolinhas desportivas, fomentando então um mercado das atividades físicas. Esse novo contexto fomentou debates sobre os problemas da educação brasileira, inclusive as reformas curriculares, em seus diferentes níveis. Em um seminário organizado pelo DEF-MEC, um grupo de professores convidados apresentaram suas propostas para restruturação dos currículos dos cursos de formação em Educação Física. Essas discussões desencadearam na elaboração de um documento com uma proposta de

formação em Educação Física com habilitações específicas, que foi difundida nas IES que ofereciam o curso para reuniões e debates sobre a reforma. Esse processo resultou em um anteprojeto de reforma curricular que serviu como base para estabelecer os termos da Resolução nº 03/87. É importante ressaltar que esta resolução foi produto de um processo árduo de discussões que colocaram em questão ideologias e concepções sobre o currículo e a formação profissional, em um jogo de poder por significação (AZEVEDO; MALINA, 2004).

Em 1987, com a promulgação do Parecer CFE nº 215/87 e da Resolução CFE nº 03/87, foi criado o curso de Bacharelado em Educação Física. A partir daqui, os saberes que até então estavam divididos entre as matérias básicas e profissionalizantes distribuídos dentro de núcleos específicos são organizados em duas grandes áreas: Formação Geral – humanística (20% da carga horária) e técnica (60% da carga horária) –, e Aprofundamento de Conhecimentos (20% da carga horária), como apresenta o Quadro V. Os currículos ganham flexibilidade, passando a ser responsabilidade das IES a elaboração de sua estrutura curricular, e a carga horária e duração do curso também são alterados, passando a ter duração mínima de 2880 horas-aula, no período mínimo de quatro anos tanto para Bacharelado quanto para a Licenciatura (SOUZA NETO et al., 2004).

QUADRO V
OS SABERES DA PROPOSTA DE 1987



Fonte: Souza Neto et al, 2004

A formação em Educação Física passou a atender dois campos distintos: a Licenciatura formando profissionais para a atuação na Educação Física escolar; e o Bacharelado formando para atuação no campo não-escolar.

Além da pouca abertura desta habilitação, uma das características presentes desde o início da implementação do Bacharelado em Educação Física foi a da possibilidade da dupla formação, a partir do antigo modelo 3+1, ou seja, o aluno formado no Bacharelado passava por uma complementação de matérias pedagógicas que lhe conferiam também o título de licenciado. Outros cursos simplesmente chegaram a oferecer uma única formação, concedendo as duas habilitações aos seus concluintes em um modelo de “Licenciatura ampliada”, o que caracterizava a explícita falta de fundamentação teórica da diferença entre as duas formações.

A divisão entre Licenciatura e Bacharelado gerou um grande debate entre os profissionais, e trouxe à tona o questionamento da perda de um núcleo identificador da área e defendendo a formação do professor generalista, que é compreendido como um profissional formado sob a perspectiva humanística, com Licenciatura plena em Educação Física, para atuação em ambos os campos. Para Faria Junior (1987 apud SOUZA NETO et al, 2004), essa organização também abriu espaço para a discussão especialista *versus* generalista, que muitas vezes atribui ao bacharel o papel de especialista e ao licenciado uma formação de bacharel revestida de tintura pedagógica, esquecendo-se que o licenciado também é especialista, um especialista em educação. Além disso, a Licenciatura acaba se perdendo em um rol de conteúdos dispersos e superficiais, sem um enfoque sobre o ensino da Educação Física nas escolas, mas com uma preocupação de garantir uma formação para as necessidades do mercado de trabalho. Ou seja, não se trata apenas de distinguir essas duas modalidades pelo seu campo de atuação, mas considerar e propor percursos formativos diferentes, com currículos distintos. O autor ainda reforça uma espécie de contradição ao considerar o bacharel em Educação Física como um especialista, uma vez que tradicionalmente a Licenciatura sempre foi considerada um campo de aprofundamento profissional, ou seja, na Educação Física ocorreu uma inversão de papéis. Essa organização curricular acabou resultando em uma formação “dois em um” de forma concomitante e gerando outro modelo de formação, presente nos currículos atuais ainda que de forma mascarada.

Na década de 1990 e nos anos iniciais do século XXI, a reestruturação curricular da Educação Física brasileira determinada pelas políticas públicas para a educação, colocaram em questão a necessidade de formação de profissionais de acordo com as exigências do mercado, dado pela demanda da nova ordem mundial. As reformas educacionais no Brasil envolveram de forma intensa a formação dos profissionais da educação, com a intenção de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado (AFONSO; NOCCHI; OST, 2012).

Com a publicação da LDBEN nº 9394/96, que afirmou a Educação Física como componente curricular integrada à proposta pedagógica da escola e reorganizou o ensino superior, e da Lei nº 9696/98, que regulamentou a profissão, houve um redirecionamento curricular para a área de Educação Física, permeada pelas distintas concepções pedagógicas já discutidas anteriormente, determinando novos caminhos para a disciplina na educação básica, para a formação de professores e para a atuação profissional.

A resolução CNE/CP nº 01/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica, incluindo os cursos de Licenciatura em Educação Física, que ficaram sujeitos ao cumprimento destas diretrizes. Além disso, a Resolução CNE/CES 07/2004 estabeleceu diretrizes para os cursos de graduação plena em Educação Física, atendendo também a preparação de profissionais para a atuação profissional fora do âmbito escolar. Em ambos os cursos, os currículos deverão atender as unidades de conhecimentos específicos que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano, articulando a formação ampliada à formação específica. De acordo com Afonso, Nocchi e Ost (2012) a proposição de uma nova organização para as Licenciaturas e Bacharelados, determinados pela legislação, indicou propósitos e fins distintos para os dois campos, exigindo a redefinição dos currículos de formação inicial. Contudo, o autor afirma que o que tem sido observado é que há tentativas de contemplação da legislação com alguns arranjos curriculares, porém não há de fato proposições e realizações concretas destas propostas. Os currículos ainda se encontram em fase de experimentação e adaptação às novas exigências, permanecendo as dúvidas a respeito do processo formativo e do perfil profissional desejado.

Como aponta Gatti (2009), mesmo com os ajustes e proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores com a intenção de estabelecer as diretrizes para cada uma das áreas de atuação docente, ainda prevalece a ideia histórica de formação na área com foco na área disciplinar específica com algum espaço para a formação pedagógica (modelo 3+1), de forma desarticulada e sobreposta. Ainda temos uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no começo do século XX para essas Licenciaturas: disciplinas específicas da área com pinceladas de disciplinas pedagógicas.

Os currículos atuais da Educação Física, como veremos adiante nos depoimentos, ainda oferecem uma formação difusa, com a ausência de um perfil específico na proposta do processo de formação dos profissionais da área. Como apontam Benites, Neto e Hunger (2008), na tentativa de atender todas as demandas, do mercado e da legislação, as reformulações curriculares podem propor uma formação mista e não integrada, como no modelo 2 em 1; vazia, superficial sem um conhecimento nuclear; especializada à medida que pode considerar um campo de atuação específico; arcaica, reduzindo a formação a um conhecimento utilitarista, e tecnicista, dada pela carga de competências a serem adquiridas.

Como já afirmamos, não se trata da alteração das nomenclaturas das disciplinas, inclusão ou exclusão das mesmas dos currículos, trata-se de uma mudança no eixo estrutural da formação de graduados e licenciados: concepções diferenciadas de sociedade, conhecimento, currículo, práticas pedagógicas, perfil profissional e acadêmico, e não apenas de uma diferenciação dos campos de atuação.

Portanto, inúmeros fatores definiram as propostas de formação profissional em Educação Física: o processo de neoliberalização da economia, exigindo um perfil profissional específico; a possibilidade de campos de atuação variados; a busca por “cientificidade” e afirmação da área, gerando distintas concepções sobre sua função; e o quadro sociocultural e histórico que em diferentes épocas determinaram a proposição de políticas públicas para a formação desses professores (SOUZA NETO et al, 2004). No entanto, o que observamos e pressupomos é que o atual pensamento curricular dos cursos de formação em Educação Física não rompeu com algumas lógicas e características dos primeiros currículos propostos, dando continuidade à determinadas concepções e

significações sobre o conhecimento, o currículo e a função social da área, que são refletidas na organização das experiências vivenciadas no estágio.

3 O LUGAR DO ESTÁGIO NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL: PARA ALÉM DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Como vimos anteriormente, ao tratarmos da formação – no caso específico, dos currículos – não podemos esquecer que estamos lidando com um espaço permeado por inúmeras representações e significados dados pelos discursos das políticas educacionais, da dinâmica social e outros mecanismos que agem sobre este processo. Também não podemos esquecer que se trata de uma instituição inserida em uma totalidade integrada por fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Como aponta Ivo Tonet (s/d), ao tratarmos da formação inicial precisamos conhecer sua construção histórica e principalmente sua realidade na sociedade contemporânea, evitando a contradição entre o discurso (formação integral) e a realidade objetiva (sua impossibilidade). No entanto, não podemos simplesmente abandonar a ideia de transformação desse quadro, mas produzir momentos de análise sobre uma formação possível.

Nesta Dissertação, já apresentamos a discussão sobre o cenário do ensino superior, as propostas e intenções das políticas educacionais para a formação docente, o currículo e as reformas curriculares das Licenciaturas em Educação Física. Vimos que a formação do professor tem se pautado em políticas educacionais de caráter neoliberal e que, no caso da Educação Física, estamos tratando de uma formação difusa, incerta, dada por inúmeras determinações e embasada por distintas concepções da área.

Neste momento, analisaremos o estágio enquanto componente curricular dos cursos de formação inicial e como elemento fundamental na construção deste sujeito-professor. Aqui, discutiremos as propostas legais para a experiência de estágio, bem como suas lacunas e desafios, buscando identificar a significação atribuída a esta prática dentro dos currículos dos cursos de formação inicial.

De acordo com Gatti e Nunes (2009), há décadas a institucionalização e os currículos dos cursos de Licenciaturas vêm sendo postos em questão, apresentando diversos problemas em seus propósitos formativos. Atualmente, a complexidade do cenário global e da educação tem exigido cada vez mais que a formação superior para a docência vá além da discussão sobre o *como fazer*, com foco nos procedimentos, e estimule o questionamento e a crítica sobre o *porquê* e *para quê*.

fazer, com foco na reflexão e construção do conhecimento. As críticas em torno da formação instrumental e utilitária tem sido presente nos debates sobre a formação inicial, apontando a necessidade de investimento na formação da pessoa humana do futuro profissional. Reconhece-se que a formação especializada e técnica é necessária, no entanto deve ser enriquecida com a oferta de ferramentas e espaços que possibilitem a (re)construção dos saberes e concepções sobre o ensino, a escola e a docência. Para tanto, os cursos devem construir estruturas curriculares articuladas, integradoras e flexíveis e não processos reducionistas que objetivam a aquisição de habilidades e competências a serem reproduzidas nos locais de prática (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012).

Gonzáles (2007) questiona o entendimento de prática como atividade utilitária e imediata, e o pragmatismo presente nas práticas educacionais, influenciadas pelas necessidades do mundo do trabalho e da produção. Para o autor, a prática reduzida ao útil, eficaz e eficiente tem determinado o pensamento de políticas e propostas para a educação em detrimento de uma prática que integre objeto e sujeito, ou seja, que compreenda a *práxis*, entendida como atividade humana, produto e produtora de práticas sociais e constituinte da formação dos sujeitos.

As afirmações acima nos fazem refletir sobre quais práticas, com que objetivos e com quais significações tem circundado as instituições escolares, neste caso os cursos de formação de professores. Como vimos tratar de práticas educacionais está vinculado a uma construção histórica, social e cultural que determina a formação dos sujeitos. Gonzáles (2007), aponta a utilidade como eixo central que tem orientado e subsidiado as práticas formativas no espaço escolar e questiona a ausência do ponto de vista histórico-social, que considere a ação dos sujeitos sobre a realidade humana.

O autor indaga: qual opção de processo formativo, nós educadores, temos incorporado?; estaria sendo a formação para a produção de relações de dominação e alienação ou a formação que possibilite práticas centradas na produção de relações que potencializem mudanças? A estas, acrescento outros questionamentos de interesse a esta pesquisa: que tipo de formação as Licenciaturas tem oferecido aos futuros professores?; que conceito de prática permeiam seus currículos e suas atividades, dentre elas o estágio supervisionado?; quais os possíveis impactos dessa formação sobre a constituição do sujeito-professor?

As Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a) valorizam os estágios, as práticas como componente curricular e as atividades acadêmicas científicas e culturais, pautadas na ideia de aquisição de competências e habilidades para a docência, e na solução de problemas. O Artigo 6º da referida legislação aponta que a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes deve considerar o conjunto de 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, aos seus significados em diferentes contextos e 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 somadas às competências específicas de cada etapa e modalidade da educação básica, de cada área de conhecimento, e à inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

Embora a legislação preveja esta organização institucional e curricular, na maioria dos currículos o que se observa é que grande relevância é atribuída aos fundamentos (conhecimentos técnicos), menor importância às disciplinas pedagógicas e tratamento mínimo às experiências formativas vividas fora do âmbito da universidade, dentre elas o estágio, nosso recorte para este estudo. (GATTI; NUNES, 2009; NEIRA 2009b).

Para colocarmos esta discussão em foco, precisamos conhecer como está prevista a organização dos estágios nos cursos de formação docente, bem como sua realidade, com lacunas e avanços.

O estágio supervisionado foi estabelecido junto aos currículos mínimos dos cursos de Licenciatura e da composição de um núcleo de disciplinas pedagógicas, instituído na década de 1960 com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4014/61, com a inclusão da disciplina Prática de Ensino, que seria realizada sob a forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real de ensino. E ficou estabelecido a partir do Parecer 252/69 que o estágio supervisionado deveria possuir no mínimo 5% do total de horas do curso. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, o estágio supervisionado teve sua identidade melhor delineada, sendo compreendido como disciplina e como atividade produtora de

conhecimento. A partir daqui, há um esforço em valorizar a prática durante a formação docente, definindo uma carga horária mínima e estabelecendo orientações para esta vivência (SOUZA NETO et al, 2012).

O currículo mínimo instituído pela resolução CNE/CP 02/2002 prevê que a formação de professores de educação básica, em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena será realizada mediante a integralização de 2800 horas sendo 1800 horas de conteúdos curriculares, 400 horas de prática como componente curricular, 200 horas de atividades complementares e 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2002b).

Esta organização curricular está descrita na Resolução CNE/CP 01/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica. Nesta resolução fica evidente que a prática deverá percorrer todos os momentos do curso, não ficando restrita apenas ao momento de estágio, como define o Artigo 12:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002a, p.5).

Esta resolução também prevê alguns procedimentos para organização destes momentos de prática em tempos e espaços específicos do currículo, como aparece no Artigo 13:

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002a, p.6).

Determina ainda, a obrigatoriedade de realização do estágio, como componente curricular obrigatório, integrado à proposta pedagógica da instituição, e desenvolvida a partir da parceria entre escolas de educação básica e escola formadora, sendo que ambas são responsáveis pela realização e avaliação deste momento. Como aparece no Artigo 7º desta mesma resolução “IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (BRASIL, 2002a, p. 4).

Essas resoluções foram orientadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001, que levantou alguns problemas e barreiras que permeavam a formação de professores na realização dos estágios como: ausência da relação escola-universidade para planejamento das ações; a concepção restrita de prática, segmentando o curso em dois pólos isolados e desarticulados (a teoria e a prática); o distanciamento entre as reflexões ocorridas no curso de formação e o planejamento e execução das práticas de estágio; avaliação da prática reduzida ao supervisor de estágio; organização dos tempos de estágios curtos e pontuais, não favorecendo uma leitura da realidade escolar; e vivência prática limitada ao final do curso, impossibilitando momentos de reflexão sobre as diferentes dimensões do trabalho docente no seu espaço de atuação (BRASIL, 2001a).

Partindo destes apontamentos o documento sugere a adoção de uma concepção de prática como componente curricular que permeie todo o processo formativo, ou seja, esteja presente tanto nos momentos de reflexão sobre a atividade profissional quanto nos momentos de exercício da atividade profissional. Trata-se de uma tarefa para toda a equipe de formadores desde o início de curso, articulado à toda matriz curricular, possibilitando ao aluno a oportunidade de participar de momentos de reflexão coletiva e sistemática sobre este processo. Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve conter situações didáticas permanentes em que os graduandos coloquem em uso os conhecimentos que aprenderam, não só no momento do estágio, mas no interior das áreas e disciplinas, e em tempo e espaço curricular específico no projeto pedagógico dos cursos (BRASIL, 2001a).

Ainda sobre os estágios os pareceres CNE/CP nº 27/2001 e CNE/CP nº 28/2001 estabeleceram que

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 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.1).

Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado*. 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. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença [...] (BRASIL, 2001c, p.10).

No parecer CNE/CP nº 28/2001 também fica definido que não só as atividades de regência devem ser vivenciadas no momento do estágio, mas o acompanhamento de alguns aspectos da vida escolar como elaboração do projeto pedagógico, organização dos tempos e espaços escolares, relação comunidade-escola e outras necessidades próprias do ambiente institucional escolar entre outros, mobilizando os conhecimentos e testando suas competências por um determinado período.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena, resolução CNE/CES 7/2004, também assegura a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio supervisionado e atividades complementares.

Complementando as legislações acima, a Lei 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes prevê os direitos e deveres do estagiário, da instituição de ensino e da instituição acolhedora, apontando fatores como a orientação e fiscalização das atividades e condições de estágio.

Como apresentado acima, o estágio supervisionado está legalmente embasado e deve ser organizado e cumprido no campo de intervenção acadêmico-

profissional, com um plano de estágio estruturado e acompanhamento dos orientadores responsáveis pela formação inicial.

Além do respaldo legal, diversos estudos apontam a importância do estágio no processo formativo como espaço de confluência entre teoria e prática, de contato com a prática real de ensino, e de consolidação das funções docente e suas responsabilidades. Mas, para além da questão dos saberes práticos, cada vez mais tem se percebido o estágio como espaço de construção e edificação dos contornos da identidade docente, bem como uma das poucas oportunidades de articulação e mobilização dos saberes, disponibilizados pelos currículos de formação, e de reconhecimento da instituição escolar.

Batista, Pereira e Graça (2012) afirmam que o estágio deve possibilitar a autonomia e compreensão de como as ações pedagógicas interferem no meio em que o futuro professor atuará, sendo necessário para isso que o aluno saia da condição de imitador para uma condição de questionador, através de uma reflexão crítica sobre suas experiências com a orientação e aconselhamento de um profissional, sugerindo uma reflexão sobre a reflexão na ação.

Pimenta e Lima (2011) reforçam essa ideia ao apontar que uma profissão é aprendida por meio da observação, imitação, reprodução, avaliação e reelaboração, a partir de um olhar crítico sobre a realidade de atuação. Para as autoras, o estágio é uma atividade de confluência entre fundamentação, diálogo e intervenção, instrumentalizadora da práxis docente.

Rosa e Corradi (2007) entendem que o estágio é fundamental, uma vez que neste momento os alunos fazem uma imersão no cotidiano da escola. Tratam especialmente da importância da relação professores em serviço e licenciandos, que certamente contribui para que processos de identificação sejam privilegiados nas práticas de interlocução.

A identidade docente é uma construção pessoal e social e está relacionada tanto com a formação inicial e continuada como com as experiências vivenciadas em contextos educativos, ou seja, tanto a formação como a experiência laboral são fundamentais na construção dos futuros professores. Neto, Molina e Silva (2012) apontam quatro elementos constitutivos das identidades docentes: o contexto de trabalho, a formação, a experiência e a cultura. Por isso, o estágio se apresenta como um rico espaço de (re)construção do professor, pois possibilita a articulação entre trabalho pedagógico e formação acadêmica, o contato com o contexto da

escola, a aproximação com a cultura docente e profissional, e o diálogo entre professores experientes e iniciantes. Para Batista, Pereira e Graça (2012), o estágio além de permitir vivências diversas possibilitará que ao aluno perceba as responsabilidades vinculadas à sua profissão e saia de uma participação superficial para uma participação interna, por meio de orientação e interação com outros profissionais, crescendo gradualmente, podendo dessa forma construir sua identidade profissional.

Pimenta e Lima (2011) coadunam com esta concepção ao sugerirem que para além da verificação da aula e metodologia do professor, o estágio tem como função possibilitar ao aluno que investigue como é constituída a identidade do professor ao longo dos anos: sua formação, suas raízes, seu ingresso na carreira, suas concepções de ensino. Portanto, o estágio apresenta-se como um rico espaço para ensinar e aprender a profissão, ressignificar a ação docente, tanto dos professores formadores como dos professores colaboradores ao analisarem e interpretarem os fenômenos percebidos nas atividades de estágio, e potencializar a construção de saberes de maneira coletiva.

Diniz-Pereira (2011) ressalta a importância das experiências de regência e da aproximação entre a educação escolar e o trabalho docente ainda durante o processo formativo, contribuindo na constituição da identidade profissional do graduando. Ao pesquisar a crise da formação de professores, o autor coloca que

a maior parte dos licenciandos apontou a participação em tais experiências como decisiva em sua opção pela profissão de professor, em função de uma maior respeitabilidade que passam a conferir ao trabalho docente ao vivenciar a complexidade dos desafios do fazer pedagógico e da descoberta do prazer proporcionado pelas relações pessoais que a dinâmica de sala de aula oportuniza. É nessa opção que começa a evidenciar-se o caráter contrastivo e relacional do conceito de identidade e mais especificamente da noção de identidade profissional docente, pois é a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. Tal constatação inevitavelmente nos faz pensar na inadequação dos cursos de formação inicial de professores do Brasil e de outros países, em que o estudante é capaz de concluir seu percurso na instituição formadora sem nunca ter assumido efetivamente o papel docente (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.47 e 48).

Apesar da legislação dos cursos de Licenciatura prever a realização de estágios e inúmeros estudos ressaltarem a sua importância nas diversas

modalidades de ensino, pouco se tem visto na prática. As propostas de estágios, com raras exceções, tem se resumido à observação e preenchimento de formulários burocráticos, não tendo espaço para práticas que relacionem os conhecimentos específicos com a docência, e que realmente aproximem o futuro professor de sua realidade de atuação.

Gatti e Nunes (2009), ao realizarem uma pesquisa sobre os cursos de formação de professores identificaram uma falta de especificidade sobre os estágios nas ementas dos cursos de Licenciaturas e apontaram a indefinição na organização deste processo, aparentemente considerado a parte do currículo.

Neira (2012) aponta algumas condições que contribuem para este cenário, dentre eles a quantidade de estagiários por professor supervisor, o que inviabiliza o acompanhamento aos alunos e uma discussão reflexiva dos relatórios, e a supervisão dos estágios que é encarada como procedimento meramente burocrático de controle e entrega de documentos. Ou seja, é uma problemática que se inicia na proposta da instituição formadora ao organizar como, quando e o quê deve ser feito nos estágios, passa pela relação universidade-escola (muitas vezes inexistente), e depende dos momentos de discussão entre professor- supervisor com o graduando, que se reduz a assinatura e cômputo de horas cumpridas. Assim,

paradoxalmente, a impessoalidade acaba tornando-se a tônica de um processo idealizado para que o licenciado construa sua identidade profissional, no qual o acompanhamento cuidadoso da ação e o estímulo à reflexão sobre a realidade vivida deveriam vir em primeiro lugar (NEIRA, 2012, p. 183).

Batista, Pereira e Graça (2012) apresentam um estudo realizado por Silveira (2011) que verificou a ausência de reflexão na prática do estágio, pois os estudantes muitas vezes apenas reproduzem o que vivenciam, sem uma estimulação à reflexão sobre a ação.

Observamos que, apesar do seu reconhecimento, o estágio ainda se trata de um momento com lacunas e paradoxos. É fundamental que os cursos de formação docente repensem seus currículos desde os conhecimentos disponibilizados aos futuros professores até a organização dos tempos e espaços para a realização dos estágios, entendendo-o como parte importante da trajetória formativa.

Monfredini (2012, p.100) aponta a necessidade do estágio ser

um espaço de reflexão sobre as práticas de ensino e a escola, tendo como base referências teóricas-filosóficas que permitam uma leitura crítica e aprofundada da realidade, da escola e das práticas.

Portanto, há a necessidade da criação de espaços nos cursos de formação que permitam a discussão sobre metodologia, conteúdo e didática educacional, enfatizando a importância de transformar os conhecimentos específicos em conteúdos e métodos para o seu trabalho.

Aroeira (2009) ainda complementa que o estágio não pode ser reduzido a um momento de prática da profissão, reforçando a ideia de Gonzales (2007) de que a prática não pode ser limitada ao utilitário, ao imediato. A autora aponta que a prática docente precisa ser nutrida pela teoria, de forma dinâmica. A teoria possibilita aos sujeitos a compreensão e reflexão das experiências, por diversos pontos de análise e de forma contextualizada. É necessário que “[...] o estágio permita a relação com a prática da epistemologia crítica, considere o conhecimento produzido nas situações práticas com o confronto das teorias e das intencionalidades das teorias” (AROEIRA, 2009, p. 66).

Para tanto, é necessário que os currículos dos cursos de Licenciatura sejam elaborados a partir da análise do campo de atuação, considerando o atual contexto onde as ações educativas serão realizadas. Os cursos de formação inicial de professores devem adotar uma postura crítica frente às práticas pedagógicas, às visões de sociedade, escola e currículo, entendendo o campo de atuação profissional como espaço de formação e pesquisa. É fundamental que os projetos de estágio articulem escolas e universidades, em um processo colaborativo de formação contínua tanto para os professores da escola, quanto para os professores formadores. O estágio como espaço de reflexão da prática docente se torna um momento de ressignificação da identidade profissional e construção de novos saberes, a luz da teoria e da reflexão sobre a experiência.

Aroeira (2007) reforça a importância de se considerar no estágio o trânsito entre diferentes culturas institucionais: universidade, estágio e escola, compreendendo suas culturas específicas e o que as aproxima, e propiciando a troca de saberes entre os pares. Nessa perspectiva o estágio “[...] preocupa-se não só em observar, mas em problematizar, investigar e analisar a realidade escolar por meio de um processo mediado pela reflexão que envolva aos atores envolvidos” (AROEIRA, 2007, p.5).

Como vimos no capítulo 1, o conceito de reflexão aparece com frequência nas políticas educacionais de formação de professores e, como já apontamos, é fundamental questionarmos o tipo de reflexão que está sendo proposta, limitada a uma reflexão técnica para soluções de problemas. Aroeira (2009) nos apresenta como esse conceito também aparece nas propostas de estágio e a necessidade de debater o estágio em uma perspectiva de prática dialética, superando o modelo prático reflexivo sem compreensão e análise das razões de sua ação social. Na proposta de prática dialética, a mobilização de saberes da docência durante o processo de estágio ocorre com produção de saberes.

A ideia de prática dialética transpõe a ideia de reflexão prática, como muitas vezes aparece nas políticas educacionais, e vai além de soluções lógicas e racionais dos problemas imediatos. Ao contrário, valoriza a riqueza da experiência da ação docente e colaborativa como essencial na construção da prática pedagógica do professor. O estágio passa a ter então um caráter investigativo, para além do contexto de aplicação, e a reflexão não se limita ao nível individual, mas uma reflexão coletiva e ampliada, para além dos contextos escolares (AROEIRA, 2009).

A autora reitera que apesar das particularidades serem consideradas, em uma proposta de estágio como prática dialética, a reflexão deve ser coletiva e envolver os alunos, professores colaboradores da escola e os professores orientadores do estágio. O processo de estágio que considera a reflexão baseado na epistemologia da prática, valoriza a “[...] prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização [...]” (AROEIRA, 2009, p.65).

Pimenta e Lima (2011) nos apresentam que nessa perspectiva de estágio há uma superação da unificação entre teoria e prática. Ou seja, o estágio não se reduz a um momento de colocar em prática a teoria, mas a alimenta e por ela é alimentada. A teoria é entendida como ponto fundamental para o aluno ter condições de pesquisar a realidade escolar a partir de diferentes olhares, relacionando-a aos saberes aprendidos. O estágio aparece como campo de pesquisa e o aluno adquire uma postura de pesquisador mediado pelo professor orientador do estágio, os professores colaboradores da escola e os próprios alunos. Nesse sentido, a pesquisa aparece como atividade teórica instrumentalizadora da prática docente, tendo papel fundamental durante todo o processo de formação dos professores.

Aroeira (2009, p. 69) corrobora com esta concepção de estágio ao apontar que

[...] no estágio pode ocorrer um movimento dialético, de superação, para se chegar a um outro momento, a partir de um processo de construção e recriação coletiva da prática do futuro professor, o qual pode produzir um outro movimento, o de síntese, em relação à aprender a ser professor sendo professor, numa experiência de trabalho colaborativo e de estágio como componente teórico e prático.

O estágio durante o processo de formação não pode ser a única via responsável pela unidade teoria e prática, ou um mero mecanismo de ajuste para solução da ausência desta articulação, e sim uma das atividades instrumentalizadoras da práxis na formação docente. Para tal, é fundamental que sua proposta esteja bem definida no projeto do curso formador e articulada com as escolas, tomando a realidade como objeto para reflexão, bem como que sejam estabelecidas condições mínimas para operacionalizar práticas de ensino desejáveis, reduzindo ao máximo suas limitações (AROEIRA, 2009).

A autora apresenta alguns estudos que identificaram um avanço nas propostas de estágio que consideram o estágio como atividade de aproximação da realidade e atividade teórica, e que buscam práticas colaborativas, em uma concepção de prática dialética; bem como projetos de estágio que propõem uma prática investigativa, com reflexão e produção de novos conhecimentos sobre a escola e os processos pedagógicos. Corroboramos com a autora que o estágio nesta perspectiva parece ser o caminho para superarmos uma concepção de estágio burocrático, pragmático e para além da confluência teoria e prática, sendo um espaço de reflexão coletiva, construção e constituição da ação e identidade docente.

Estas discussões contribuem para analisarmos a realidade das experiências de estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação Física e, sobretudo, para respaldar as novas descobertas e indagações que poderão contribuir para o debate acerca da significação do estágio supervisionado nos currículos de formação inicial.

4 CONHECENDO AS PROPOSTAS DE ESTÁGIO E SEUS ATORES

Nos capítulos anteriores apresentamos temas fundamentais para a discussão dos dados dessa pesquisa. A princípio localizamos a formação de professores dentro das configurações sociais, políticas, econômicas e culturais, em especial o seu lugar dentro das políticas educacionais. Em seguida, apresentamos as concepções de currículo que permeiam os cursos de formação inicial e as reformas curriculares da Educação Física, da educação básica ao ensino superior. E por último focalizamos o estágio dentro dessa realidade e as discussões em torno deste momento formativo.

Neste capítulo, levantaremos a realidade do estágio curricular supervisionado em algumas IES, mapeando como este momento tem sido organizado e pensado durante a formação dos professores de Educação Física. Como já mencionado, não se trata de prescrever a forma ideal de organização do estágio, mas analisar o que diferentes propostas tem produzido, seus avanços e lacunas, buscando identificar a significação dada a este momento, caracterizar seus elementos, e sua relação com os currículos e projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física.

Para tal, realizamos entrevistas com professores de estágio e coordenadores de cursos de Licenciatura em Educação Física com a intenção de levantar qual sentido as IES e os professores, em sua prática pedagógica, tem atribuído ao estágio, a partir da legislação vigente e projeto pedagógico dos cursos analisados.

Selecionamos uma instituição particular (Instituição A) e uma instituição pública (Instituição B), com propostas diferentes para o estágio. Da instituição A, entrevistamos dois professores envolvidos com o estágio (P1 e P4) e dois coordenadores do curso de Licenciatura em Educação Física (P2 e P3), que estão envolvidos com o estágio em outro âmbito. Da instituição B, entrevistamos três professores responsáveis por disciplinas que integram a maior parte da carga horária de estágio da instituição (P5, P6 e P7), nesta instituição não conseguimos contato com o coordenador responsável pelo curso, o que não limitou nossa análise. No quadro abaixo seguem informações relativas à caracterização destes professores:

QUADRO VI- Caracterização dos professores entrevistados

Professor	Tempo no Ensino Superior	Ano de formação	Modalidade de formação	Dependência administrativa da IES	Disciplinas que ministra	Carga horária de trabalho
P1	30 anos	1970	Licenciatura plena em Educação Física e diversos cursos <i>lato sensu</i>	Particular (instituição A)	Prática de ensino e Estágio	Variada
P2	6 anos	1998	Licenciatura plena em Educação Física e Mestrado e Doutorado em Anatomia humana	Particular (instituição A)	Coordenador do curso (instituição A) e Anatomia humana	32 horas de coordenação + 12 horas aulas.
P3	14 anos	1994	Licenciatura plena em Educação Física e Mestrado em Saúde pública	Particular (instituição A)	Coordenador do curso (instituição A)	32 horas de coordenação
P4	25 anos	1986	Licenciatura plena em Educação Física e Mestrado em Saúde pública	Particular (instituição A)	Ginástica Geral e Estágio	De 30 a 36 horas aulas
P5	16 anos	1984	Licenciatura em Pedagogia e Mestrado e Doutorado em Educação	Pública (instituição B)	Políticas e organização da educação básica no Brasil (estágio)	40 horas semanais, com 8 horas aulas.
P6	12 anos	1997	Licenciatura plena em Educação Física, Mestrado e Doutorado em Educação Física	Pública (instituição B)	Metodologia do Ensino da Educação Física I e II (estágio)	40 horas semanais, com 8 horas aulas, em média.
P7	...	1998	Licenciatura em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em História da Educação	Pública (instituição B)	Didática (estágio)	40 horas semanais, com 8 horas aulas, em média.

Buscamos com as entrevistas analisar as concepções desses educadores e suas implicações no desenvolvimento do estágio, utilizando como instrumento complementar os documentos legais e institucionais que orientam e subsidiam o estágio nessas IES, e que foram disponibilizados pelas instituições. Lembrando que tivemos acesso parcial aos documentos da Instituição A.

Sob esta perspectiva, as entrevistas partiram de um roteiro pré-estabelecido (ANEXO 1), com base nas questões centrais da pesquisa e abarcando os seguintes eixos estruturantes:

- a) Caracterização do professor
- b) Trajetória formativa
- c) Prática pedagógica
- d) Política de formação das IES
- e) Coordenação e currículo (para os professores coordenadores dos cursos)

É importante ressaltar que as entrevistas foram pensadas para três grupos: professores de estágio que são da área de Educação Física (P1, P4, P6), professores de estágio que não são da área de Educação Física (P5 e P7), e coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação Física (P2 e P3). Essa organização foi necessária, pois na instituição B a carga horária de estágio é dividida entre várias disciplinas de faculdades diferentes, envolvendo professores com formações distintas, como é o caso das disciplinas de Didática (P7), e Políticas e organização da educação básica no Brasil (P5), como explicaremos mais a frente. Portanto, algumas questões foram adaptadas para este grupo e para o grupo de coordenadores dos cursos.

Para a análise dos dados, realizamos uma análise crítica do material coletado e as respostas foram organizadas em categorias, seguindo os eixos já definidos no roteiro, e que consideramos fundamentais para a problematização deste trabalho. Através desses eixos foi possível identificar questões importantes sobre a formação desses professores, influência da sua formação na sua prática pedagógica, o sentido atribuído à Educação Física na escola e à formação dos futuros professores, bem como alguns avanços, algumas necessidades e possibilidades do estágio na formação inicial dos professores de Educação Física.

Os próximos tópicos tratam das impressões e dados levantados nas entrevistas a luz dos temas anteriormente discutidos nesta pesquisa, com um olhar mais cuidadoso sobre as práticas de estágio e sua significação durante a formação.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Como apresentado no Quadro VI, inicialmente traçamos o perfil dos professores entrevistados. Os professores participantes desta pesquisa se formaram entre as décadas de 1970, 1980 e 1990, em instituições públicas e privadas, fatores que, como veremos nos próximos tópicos, influenciaram a sua forma de vivenciar e representar a Educação Física em diferentes momentos, estabelecendo relações importantes com a sua forma de ver a formação dos professores atualmente.

Em relação ao tempo de atuação no ensino superior, este também é muito variado, com professores com menos experiência na formação de professores, e outros com maior tempo de atuação.

Neste eixo, podemos observar também que os professores entrevistados atuam com diferentes disciplinas, envolvendo ou não o estágio. A P1 ministra a disciplina de “Prática de Ensino” e a disciplina de “Estágio” na instituição A; o P2 ministra a disciplina de “Anatomia humana” e é também coordenador do curso da instituição A; o P3 está atualmente na coordenação do curso da instituição A; o P4 ministra a disciplina de “Ginástica geral” e a disciplina de “Estágio” na instituição A; o P5 ministra a disciplina “Políticas e Organização da Educação Básica no Brasil” na instituição B, com uma carga horária de estágio integrada a esta disciplina; a P6 ministra a disciplina “Metodologia de ensino da Educação Física I e II” na instituição B com uma carga horária de estágio atrelada à disciplina, e a P7 ministra a disciplina de “Didática” na instituição B, também com uma carga horária de estágio articulada a essa disciplina. Como veremos a seguir, a organização do estágio acontece de forma diferente nas instituições A e B, o que justifica a presença ou não do estágio dentro de uma disciplina, ou uma disciplina específica de estágio.

A carga horária de trabalho dos professores também é bem diversificada, variando entre 30 e 40 horas semanais, alguns com a carga horária preenchida

totalmente com aulas e outros com parte da carga horária destinada às aulas e outra parte destinada à pesquisa e outras atividades. Esse item também será importante para a compreensão da organização dos estágios nessas duas instituições.

4.2 TRAJETÓRIA FORMATIVA

Este eixo teve como objetivo conhecer o processo formativo dos professores que atuam com a formação dos professores, especificamente com o estágio, identificando como esse processo influenciou e determinou sua forma de representar a área e sua visão sobre a formação de professores. As questões deste eixo foram organizadas em cinco tópicos: experiência com a Educação Física na educação básica, fatores que o levaram a optar pela Licenciatura, concepções que permearam sua formação acadêmica na Licenciatura, impressões sobre sua experiência como professor na educação básica e impressões sobre sua experiência como professor no ensino superior. Para facilitar a análise trataremos de um tópico por vez, mas sem perder a visão geral do eixo.

4.2.1 Experiência com a Educação Física como aluno na educação básica

Neste item os professores relembraram da sua experiência com a Educação Física durante sua formação na educação básica, alguns deixando clara a importância deste momento como determinante na sua escolha pela profissão, outros destacando uma vivência sem grandes significados, e outros ressaltando a presença dos esportes e da ginástica nessa formação, características da Educação Física escolar no período em que frequentaram a escola. Como apresentamos, apoiados em Nunes e Rúbio (2008), Darido e Rangel (2005), Castellani Filho (1998, 2001), dentre outros, a Educação Física dentro da escola foi constituída por diferentes maneiras, estabelecidos por dados contextos históricos e pela conjunção de diversos fatores.

[...] Então, quando eu fui pra escola embora eu não tivesse essa “ruindade” de professores que hoje está dentro do magistério, eu tinha professores que assim pro meu nível não me acrescentava muita coisa, mas não eram maus professores, porque existia aula, existia conteúdo, se trabalhava isso, mas era esporte, especificamente ou quando tinha a ginástica, mas aquela sueca, do método sueco, com contagem aquela coisa toda. Isso no fundamental I e no fundamental II, no Ensino Médio também não fugia muito era a coisa do esporte exclusivamente e aí no Ensino Médio a professora, que tinha sido aluna dos meus pais na USP, quando descobriu que eu jogava voleibol ela pediu pra treinar a equipe da escola, quer dizer no Ensino Médio eu já tive essa possibilidade de ajudar nos treinamentos, essa coisa toda. (P1)

Eu sempre gostei muito de esporte, e a escola me direcionou pra iniciação esportiva. No caso, eu praticava muito as aulas de Educação Física, fui encaminhado para uma equipe regional na cidade de handebol e deste treinamento me tornei atleta daí atleta amador tudo até daí cheguei à atleta profissional, difícil falar atleta profissional de handebol, mas cheguei a jogar campeonatos nacionais, e isso foi por doze anos mais ou menos que tive essa vivência como atleta, isso me aproximou muito de Educação Física, é, foi aí que nesse meio tempo que jogava eu prestei o vestibular entrei no curso de Educação Física e ainda eu jogava, eu fui parar de jogar em 2004 quando eu entrei realmente no mestrado aí que me afastei do esporte. (P2)

Nas falas desses professores podemos identificar também certo incômodo com as práticas que tiveram em suas aulas na educação básica, como vemos nos depoimentos do P4 e da P6, o que certamente é decorrente de sua formação posterior que possibilitou que estes professores construíssem outras representações sobre a Educação Física e sua função na escola, que será discutido em outro eixo.

A minha Educação Física escolar foi praticamente voleibol, aí eu fui fazer o ensino médio no interior, aí já era uma coisa mais relaxada, mas dizer que tinha uma Educação Física sistematizada não tinha, mas era o “rola bola” mesmo. (P4)

Minha Educação Física na escola não foi nada harmoniosa, não foi nada super feliz minha Educação Física na escola e, no entanto, eu optei por fazer Educação Física. Eu estudava em uma escola particular em Campinas, e era um colégio religioso que tinha uma Educação Física separada meninos e meninas, hoje eu identifico que tinha uma característica super higienista e ainda com ranço militar, porque até formação a gente fazia. O que predominava era os esportes, o trabalho dos fundamentos esportivos e a ginástica, então polichinelo, abdominal, aquela coisa toda que hoje eu fico me perguntando pra quê que a gente fazia aquilo, mas enfim, era esse modelo. (P6)

Apesar das críticas apontadas pelos professores em relação à sua experiência como aluno na Educação Física escolar, fica evidente a influência desta vivência, e de outras relacionadas ao esporte e demais práticas corporais, em sua escolha profissional como aparece no item a seguir.

4.2.2 Opção pela Licenciatura

Neste item, através dos depoimentos dos professores, identificamos a grande influência dos esportes/ atividade física na determinação da escolha pela profissão, no caso dos professores de Educação Física. Para os dois professores das outras áreas, outros fatores foram determinantes nesta opção. No entanto, dos sete professores, apenas um deixou evidente sua vontade em dar aula na educação básica como fator importante na sua decisão. Alguns relatos indicam também certos traços produzidos em razão da participação efetiva de alguns professores na vida destes profissionais quando eram alunos e a influência familiar no processo de escolha profissional e na definição pelo curso da graduação, apontando que a opção pela profissão advém de um conjunto de fatores.

Sou filha de professores de Educação Física, então minha vida sempre foi muito ligada com essas coisas de esportes, atividade física, o que seja, nunca tive dúvida do queria sempre quando tive que pensar no tipo de formação que eu queria eu sempre falei que queria ser professora de Educação Física. Fui atleta, fui da seleção brasileira de voleibol, participei de um pan-americano, participei de um mundial interclubes, participei de sulamericanos, bom todas as competições possíveis [...]. (P1)

[...] era Licenciatura plena então abordava o Bacharelado também, no inicio a idéia até era seguir carreira dentro de uma equipe esportiva porque eu era atleta. (P2)

Na verdade o que fez eu ir para a Educação Física é que eu nadava, então tinha aquela coisa da possibilidade com o esporte, na verdade eu fui com o intuito de ser professor de Natação [...]. (P3)

[...] Aí eu fui treinar, e acho que daí há uma diferença da minha geração com a geração dos meus alunos que eu trabalho hoje nós íamos para a Educação Física 99% porque nós tínhamos uma vivência no esporte, tanto que quando eu entrei na faculdade ainda tinha prova de aptidão física, e era eliminatória [...]. (P4)

Na verdade eu era aluno do curso de Engenharia eletrônica no campus de São Carlos na USP e eu comecei a fazer Pedagogia pra fazer alguma disciplina de Humanas e o único curso que a Universidade Federal de São Carlos tinha na época na área de humanas era o curso de Licenciatura em Pedagogia, então eu comecei a fazer o curso por causa disso. Depois eu me afeiçoei ao curso e tal, e acabei não concluindo o meu curso de Engenharia, mas concluí meu curso de Licenciatura em Pedagogia [...]. (P5)

A aproximação com a dança, então na verdade eu já era bailarina, eu já dava aula de dança e aí eu fiquei muito na dúvida entre fazer Licenciatura em dança ou fazer Educação Física. Ponderando um pouco o que a faculdade de dança me propiciava, eu achei que era um mercado tão restrito, tão pequeno e achei que a Educação Física podia abranger um pouco isso [...]. (P6)

A maioria dos entrevistados demonstrou alguma afinidade com a área por alguma experiência na infância ou adolescência, que muito provavelmente influenciaram a escolha pela Educação Física na idade adulta como área de atuação profissional, o que é compreensível. Porém, na fala dos professores, fica evidente também a intenção de trabalhar com outras áreas distintas da educação, já que a formação em Licenciatura plena possibilitava essa atuação. Somente a P7, que é formada em Pedagogia, relatou o seu desejo em trabalhar com a educação desde o início de sua opção profissional:

Na verdade eu escolhi a Pedagogia para trabalhar com criança de segunda série eu nunca pensei em trabalhar com adultos, eu queria trabalhar com crianças em época de alfabetização, depois mesmo ao longo da Pedagogia eu mantive a expectativa de trabalhar com crianças com deficiências ou fazer uma especialização nesse sentido. Então eu vim pra Pedagogia pra fazer um trabalho com as crianças [...]. (P7)

Optar pela carreira de professor é um passo fundamental na construção da identidade profissional. De acordo com Faria e Nascimento (2012), a identidade do professor está relacionada às relações estabelecidas com a profissão tanto em experiências anteriores à formação inicial, quanto no processo de formação e intervenção profissional. No entanto, muitos estudantes acabam entrando por acaso na docência, ou encontram na profissão uma alternativa possível, como mostra Gatti (2009) em sua pesquisa que também trata da atratividade na carreira docente. A autora apresenta que o grande desafio das políticas educacionais é atrair, formar e manter bons professores, já que por diferentes fatores- dentre eles o reconhecimento profissional, salário e condições de trabalho- muitos jovens não optam pela profissão e muitos professores desistem da carreira com o passar do tempo. Esse aspecto aparecerá novamente nos depoimentos dos professores, quando tratarmos especificamente da formação docente.

4.2.3 Formação acadêmica nos cursos de Licenciatura em Educação Física

Neste tópico identificamos as impressões que os professores tem sobre sua formação inicial, apontando as concepções e os currículos que permearam este momento e como a Educação Física escolar apareceu em sua formação.

[...] eu fui formada na USP nessa época de 70, eu era esportivista, eu tive toda uma formação esportivista, ainda mais que isso estava muito enraizado comigo fora da faculdade, fora do ensino [...]. (P1)

Ela, vamos dizer assim, ela te dava respaldo desde você trabalhar numa escola até você trabalhar com alto desempenho [...], mas eu acho que hoje o respaldo para a escola é muito maior por causa das práticas de ensino. (P2)

[...] Tem uma curiosidade, eu peguei o primeiro ano que o curso de Educação Física passou a ser um curso de 4 anos, de certa forma uma dificuldade pra quem coordena ter que colocar mais um ano de grade no curso, isso foi uma coisa que eu peguei na época. Até a dificuldade assim (...) o quarto ano você via que era meio uma coisa que foi montada ali meio que às pressas para cumprir de novo a questão da legislação. Então talvez eu tive uma formação muito mais voltada para o esporte, apesar de ser um curso de Licenciatura plena, que não é a mesma coisa da Licenciatura que a gente fala hoje. Era um curso de Licenciatura plena, mas era um curso que ele tinha uma preocupação maior voltada para a questão da academia e pra questão do esporte [...]. (P3)

Tecnicista né, na minha época foi totalmente tecnicista. Tanto que hoje é engraçado eu falo que muitas das coisas que os alunos tem na escola, eu fui aprender depois de formado, porque eu não tive mesmo, era um currículo totalmente diferente, era um currículo totalmente tecnicista. Eu tive nos esportes dois anos de cada modalidade, o esporte era muito presente na formação, e a questão da nossa formação era uma formação totalmente tecnicista. Eu acho que a nossa grande dificuldade, da minha geração e das gerações anteriores é exatamente essa você chegar na escola e nós não fomos preparados pra ensinar crianças, nós fomos preparados pra produzir atletas [...]. (P4)

Nos depoimentos acima fica evidente como os currículos de formação de professores estavam pautados em um currículo que priorizava uma formação técnica em detrimento de uma formação pedagógica, ligada aos saberes da área (disciplinas técnico-biológicas e desportivas) e não articulados aos saberes específicos da docência. Como podemos observar, os professores ressaltam a presença dos esportes e da técnica em sua formação, ou seja, um currículo denominado de esportivista, pautado na aprendizagem de habilidades motoras, capacidades físicas e fundamentos esportivos, características dos currículos de formação das décadas de 1970 e 1980, como apresentamos no capítulo 2 ao tratarmos do histórico da constituição dos currículos de formação de professores na Educação Física, e ainda presente nos currículos atuais. Por meio dos relatos observamos que a maioria dos professores indica a ausência de discussões sobre a escola durante a sua formação,

mesmo se tratando de um curso de Licenciatura plena em Educação Física, com exceção da P6, que afirma um movimento contrário em sua formação, com a presença forte dessa temática no currículo.

[...] Mas, quando eu entrei a divisão Licenciatura e Bacharelado já existia só na UNESP, oficialmente ela não existia ainda e eu caí na Licenciatura pra ser sincera muito por acaso, aliás, como muitos dos meus colegas, a gente entrava no curso sem saber exatamente qual era a diferença entre Licenciatura e Bacharelado, então não existia o Conselho, uma regulamentação pra isso. Naquele ano em 94, era uma determinação da UNESP, só a UNESP tinha isso, então a gente fazia um "x" em uma e a gente ia perceber depois. Isso era muito bem separado lá na UNESP, o que de fato estudava o bacharel e o que de fato estudava o licenciado. E eu peguei um grupo de professores que eles estavam começando então foi um grupo de professores muito vinculados à escola. Então a fala escola ficou muito forte durante minha graduação [...]. (P6)

Como colocado, a P6 foi a única que apontou a Educação Física escolar como um tema presente em sua formação, justificado pela organização diferenciada da instituição na qual se formou e a presença de professores recém-formados que pesquisavam as questões da Educação Física na escola.

Os contextos de formação destes professores são muito importantes para compreendermos as diferenças em seus processos de formação, consequentemente, em suas práticas pedagógicas, em suas representações sobre a área e sobre a formação dos professores nas Licenciaturas. Como já discutido anteriormente, devido à historicidade da área enquanto campo e como disciplina curricular, a Educação Física apresentou diversas propostas nos seus currículos de formação de professores e consequentemente nos currículos escolares, atendendo aos interesses e necessidades de cada momento histórico e de determinados grupos sociais.

No entanto, não podemos esquecer que o currículo não se trata apenas de um conjunto de conteúdos e métodos a serem aplicados, mas essencialmente produz identidades e sujeitos específicos, ou seja, ao serem formados dentro desses currículos, esses professores foram produzidos a partir de certos discursos e significações em torno do que é, de como, e para quê ser professor de Educação Física, como veremos em outros eixos. Garcia, Hypolito e Vieira (2005) contribuem com esta análise ao apontarem que ser professor não está restrito à aquisição de determinados conhecimentos, mas é estar inserido em um campo simbólico que representa sua maneira de ser, suas funções e seu papel social.

4.2.4 Experiência como professor na educação básica

Este tópico teve como proposta levantar o contato dos professores de estágio com a realidade e problematizações da escola. Apesar de muitos professores relatarem que a princípio não tinham a intenção de trabalhar na escola, apenas um relatou que não passou pela experiência como professor na educação básica. Os professores relataram suas experiências e práticas como professores de Educação Física na educação básica, e alguns ressaltaram a importância dessa vivência para sua atuação como professores formadores hoje.

[...] Paralelo a isso eu fiz um concurso no Estado, passei e me aposentei como professora, naquela época chamava-se PIII no Estado, trabalhei 28 anos dando aula no Estado e depois em 2003 eu fui desligada da UMC e no mesmo ano eu entrei aqui. [...] Então eu trabalhava com o início da Educação Física e o final da Educação Física o que teve uma importância muito grande na faculdade, pra eu poder ensinar na faculdade porque eu tinha a vivência, eu tinha a experiência. (P1)

[...] Muito, porque eu tenho uma opinião pessoal Cintia. Se você sai da graduação e não trabalha com escola, mesmo que você faça a pós-graduação, mestrado e doutorado e venha dar aula na universidade, o seu discurso é vazio. Porque você vai falar de uma coisa que você leu e não de uma coisa que você viveu. Eu acho que a união dos dois é muito importante, o conhecimento acadêmico, mais a experiência de quadra, porque assim falar de criança é uma coisa, agora estar com 30 crianças e fazer acontecer é outra. A literatura não te mostra como, você está preparado para os problemas, mas os problemas que acontecem na quadra nem todos estão na literatura. Sem falsa modéstia, o que eu falo para os meus alunos é o que eu vivi, foi uma associação do que estudei com o que eu vivi na minha vida profissional [...]. (P4)

[...] acho que foi super válida essa experiência porque ainda hoje eu lembro de umas passagens, às vezes dando aula na Metodologia alguém pergunta alguma coisa eu lembro de alguma coisa de um aluno que falou lá no colégio e eu trago isso a tona de novo, a experiência foi super válida e eu faria de novo. (P6)

Eu atuei em EJA, na Educação de Jovens e adultos em torno de 5 anos, aí eu trabalhei com auxiliar de sala, trabalhei depois como professora de sala desde a alfabetização até o pessoal que estava terminando o fundamental II. Trabalhei como coordenadora de EJA também, então eu fiz um percurso na modalidade EJA, com fundamental e com as crianças foram experiências menos sistemáticas, então assim na época dos estágios um pouco, mas aí eu tive na própria universidade algumas entradas no trabalho com as crianças.

[...] Na verdade assim, especialmente na Licenciatura, e mesmo pra conversar com os alunos sobre as dificuldades, essa questão que as discussões sobre a diversidade na sala de aula em termos dos ritmos de aprendizagem, então tem várias questões que assim ter passado com o ensino de Matemática, Geografia, História, Ciências e também Língua Portuguesa então eu fiz várias feiras do conhecimento, trabalhei com

coordenação, então essa visão também do que é um trabalho que é pensar o todo, então quando eu discuto lá com a Pedagogia isso, então ter passado pela coordenação pedagógica também claro que essas referências são importantes, claro que eu evoco tudo isso quando eu dou exemplos, então são experiências bem importantes. (P7)

Apenas o P3 não foi professor em escola, mas ressaltou a falta que essa experiência fez em sua vida profissional, em especial para atuar hoje com o curso de Licenciatura:

Na educação básica eu nunca dei aula, que, aliás, é uma frustração da minha vida. Mas, é outra coisa também, no período que eu me formei, pouca gente tinha essa pretensão de ir pra escola, principalmente pela questão de salário. Na época você tinha o mercado do fitness, academia crescente, então é uma coisa que as pessoas vão de acordo com a tendência. Embora você tivesse a questão da escola, mas o mercado de academia, mercado de fitness vinha crescendo muito e a escola não era muito atrativo. [...]. Mas, eu não tenho experiência na educação básica, e é até uma frustração, mas foi tudo meio ao acaso, eu até queria, mas a hora que eu achava que eu queria ir pra escola, a questão financeira e também a questão profissional já não me interessava mais. Então essa fase eu pulei da minha vida, eu não tenho vivência na escola, tanto é que eu não discuto muito essa questão de escola, porque eu não tenho essa vivência, então assim, eu só sei o que me falam. (P3)

A fala dos professores deixa evidente a importância de se compreender a formação do professor como um processo constante, construído em diferentes espaços e por diferentes saberes, inclusive os saberes advindos da prática. Como apontado por Benites e Souza Neto (2007), os saberes incluem informações, crenças, concepções prévias e habilidades sobre a profissão adquiridas durante todo o processo formativo. Esse fator também aparece quando os professores relatam suas práticas enquanto professores da educação básica, além de apontarem a influência de sua formação inicial em suas práticas pedagógicas na escola e os problemas enfrentados na Educação Física escolar.

Nos depoimentos dos professores sobre suas práticas na educação básica, visualizamos algumas críticas importantes que foram tratadas nos capítulos anteriores e que apareceram constantemente nas entrevistas. A P1 demonstrou que a crise de identidade vivida historicamente pela Educação Física, permeou sua prática em diferentes momentos e ainda ressaltou que em sua opinião a área continua em constante crise, já que não se sabe ao certo quais são seus conteúdos e objetivos. Bracht (2003) e Neira (2009b) ratificam esta discussão ao questionarem a polissemia de discursos e multiplicidade de sentidos que entremeiam a área. A P1

ainda ressalta que, em sua opinião, o currículo esportivista, que, como já apresentamos em Nunes e Rúbio (2008), pensava em formar identidades eficientes e produtivas, imprimia uma identidade à área diferente do que acontece hoje. Este tópico será discutido em outros momentos da análise, mas é fundamental darmos atenção à como os diferentes currículos da área determinaram a formação dos professores e suas práticas.

[...] eu era esportivista, eu tive toda uma formação esportivista, ainda mais que isso estava muito enraizado comigo fora da faculdade fora do ensino. E acredito que enquanto sendo esportivista, agora olhando isso com a experiência que eu tenho hoje, a gente que era esportivista sabia muito melhor dar uma aula de Educação Física na educação escolar do que hoje está acontecendo dentro da escola. Então a gente tinha objetivo muito claro de onde se queria chegar, a gente trabalhava sim com as capacidades motoras muito bem trabalhado e adaptado às diferentes faixas etárias, coisa que hoje nem isso se trabalha dentro da escola.

[...] E aí eu peguei todas essas fases, quer dizer peguei também o esportivismo dentro da escola, que de repente virou, e que na época eu não entendia o que é que estava acontecendo, hoje eu entendo, mas que era o tal do recreacionista porque de repente não podia ser mais esportivista tinha que ser recreacionista, foi na época que começaram a atribuir aula de Educação Física pro ciclo I, de 1^a a 4^a série e aí foi um desastre, porque os professores não tinham essa formação na faculdade e de repente pegaram as aulas e aí deu com o burro na água, na minha opinião. E aí a gente ficou nessa fase de transição até a gente achar uma coisa que realmente pudesse ser trabalhada. Eu acabei me aposentando sem ainda saber o que que era melhor pra Educação Física dentro da escola. (P1)

Os professores P2 e P3 em seus relatos também afirmam a presença dos esportes em suas práticas como professores na educação básica, produto de sua formação inicial, e afirmam as dificuldades encontradas na escola, como falta de condições materiais, resistência às aulas, problemas com os gestores e a desvalorização da área, também citada pela P6.

Eu me dava muito bem, como era atleta trazia um pouco pro lado do esporte a Educação Física, então tinha um pouco de (pausa), alguns já me conheciam, outros não, já tem outra visão, se o aluno te vê jogar já muda o olhar para você diante dos demais professores, é diferente um pouco então eu não tive problema, claro que os problemas são os mesmos até hoje muitos os alunos do ensino médio tem uma resistência a está participando das aulas, não estão com vestimenta própria, existem muitos problemas de notas que interferiam, professores vinham conversar, tinham os que frequentavam suas aulas de Educação Física e não frequentavam as outras, acho que os problemas continuam sendo os mesmos, vamos dizer assim, mas hoje está muito mais estruturado a Educação Física na escola. (P2)

Eu trabalhei muito pouco no estado, mas tive algumas experiências em escola muito precárias e que às vezes a gente tinha um problema muito sério pra trabalhar porque não tinha condição de dar aula, trabalhei em

escolas boas e (...) eu vejo dentro da escola pública não é nem tanto a escola, é uma questão de gestão, se você tem um gestor bom a escola funciona, se você tem um gestor bom a escola funciona, se você tem um gestor ruim a escola não funciona. Então minha experiência não foi muito grande na pública, mas foi muito boa pra entender essa diferença da escola pública e privada, mas eu estive nas duas. Mas, na escola pública era aula de quadra mesmo, a gente não tinha espaço pra fazer o que a gente fez na escola privada, era professor de quadra mesmo e era o *quarteto fantástico*²⁰ a gente chegava lá e o coordenador pedagógico já falava “oh, é um bimestre com basquete, um com voleibol...” o currículo já estava posto ali [...]. (P4)

[...] Era uma escola que não tinha lá uma grande valorização da Educação Física, então a gente não tinha uma quadra, um espaço adequado, era tudo mais ou menos no improviso, mas eu posso dizer que eu me realizava bastante, eu gosto muito de estar com as crianças de organizar atividades com eles. Acho que hoje 10 quase 15 anos depois eu faria muitas coisas diferentes, mas pra uma recém-formada acho que eu fiz o que eu sabia fazer naquele momento [...]. (P6)

Nessa questão foi possível identificarmos as relações estabelecidas pelos docentes com o *ser professor* de Educação Física, dadas pelas suas experiências anteriores e especialmente pelos saberes e discursos acessados durante sua formação e sua ação docente, que acabaram por determinar sua prática pedagógica quando professores da educação básica.

4.2.5 Experiência como professor no ensino superior na formação de professores

A intenção deste item foi definir as percepções dos professores sobre suas experiências na formação inicial, com a formação docente. Aqui os professores apontaram suas impressões sobre o trabalho nas Licenciaturas e já levantaram algumas críticas, que serão reforçadas em outro eixo. Os professores P1, P2 e P7 destacaram suas experiências nesse nível de ensino e a gratificação em trabalhar com os alunos que estão ingressando no curso e ampliar suas representações sobre a área.

[...] É só pra você ter ideia do contexto e porque que eu ainda estou trabalhando, porque eu amo o que eu faço e tenho certeza que dentro da sala de aula eu tenho muito a contribuir com meus alunos. Me formei na USP em 70, ainda quando Educação Física era plena, não tinha ainda a

²⁰ O termo *quarteto fantástico* refere-se a uma denominação adotada popularmente pelos professores da área para caracterizar um currículo pautado na aprendizagem de quatro esportes tradicionais nas aulas de Educação Física escolar: Futebol, Handebol, Basquete e Voleibol.

divisão Licenciatura e Bacharelado, imediatamente quando eu me formei em 70 eu ainda estava jogando voleibol e quando foi em 72, o meu noivo, meu atual marido, ele mora em Mogi das Cruzes e eu sabia que teria que mudar pra lá e a faculdade de Educação Física da UMC, em Mogi das Cruzes, estava em trâmites de iniciação pra começar e quando souberam que eu ia pra lá já me contataram para que eu assumisse uma disciplina lá. [...] então, desde 73 eu trabalho na Universidade. (P1)

Olha, eu trabalho muito com ingressantes do curso que é primeiro e segundo semestre, então é algo que é gratificante de você trazer as pessoas para dentro de uma universidade mostrando a realidade de uma universidade, porque a Anatomia é uma disciplina considerada complexa, muitos entram no curso pensando em esportes praticamente, como eu também entrei, vamos dizer assim. Eles vem com a ideia de futebol principalmente, eles querem vir para jogar, querem vir para ser atletas, a gente não forma atletas, a gente forma professores é diferente [...].

[...] então é algo que você passa a mostrar a importância, o interesse, despertar realmente aonde ele vai utilizar isso, esse aprendizado ele vai fazer o que com isso, então o inicio do curso é fundamental, e eu, a Anatomia é no inicio, ela é base, então eu consigo ter esse privilégio de trabalhar isso com os meus alunos. (P2)

[...] eu tenho transitado entre o inicio da formação com Didática 1, Didática 2, as meninas que entram na Pedagogia, e aí o inicio de certa forma nas Licenciaturas eu pego muitos alunos que estão fazendo as primeiras disciplinas, então é uma formação muito inicial e até passar por quem já está na prática há muitos anos e vem pra universidade buscar uma formação complementar. Então, tem sido e aí eu posso dizer que se a gente está em 2013, há 12 anos eu trabalho com formação de professores em vários níveis não só na formação inicial, mas passando por vários frentes. (P7)

Já os professores P5 e P6, falaram de suas experiências, mas apontando alguns elementos que tem dificultado o trabalho com a formação de professores, que serão aprofundados em outro eixo de análise. Para o P5 um dos problemas da formação de professores, e que aparece em sua experiência com o ensino superior, é a falta de compreensão dos alunos e das instituições formadoras sobre a necessidade de se entender a educação como área política, compreendendo a formação de professores para além da aprendizagem de técnicas adequadas de ensino de determinados conteúdos, questão também levantada pela P6.

[...] Mas, antes uma ressalva, esse é um problema, um problema no sentido científico a ser pensado que é como se dá a formação de professores no Brasil.

[...] Mas há um terceiro bloco, que às vezes é um pouco estranho para os alunos, inclusive os de Educação Física, que é um bloco onde estão as disciplinas de política, de formação geral, que elas estão pressupondo o seguinte: que a educação escolar ela não é só esse conhecimento a ser transmitido por metodologias adequadas, mas é também algo que precisa ser justificado filosoficamente, historicamente e politicamente, talvez principalmente politicamente.

[...] O problema é que muitos, curiosamente, quando vem fazer Licenciatura acham estranho isso, porque na cabeça desses alunos, pela experiência escolar, ser professor de x, basta saber x, mas saber x é uma condição, necessária, mas não suficiente para a docência. (P5)

[...] Aliás, na disciplina de Metodologia a gente briga um pouco pra que eles antes de entenderem, entrem no universo da Educação Física, eles entendam a escola. Então na Metodologia I tem todo esse cuidado de entender o que é essa instituição maior e a gente percebe que eles vem aqui sabendo exclusivamente Educação Física, eles não conhecem o que é a escola, eles desconhecem o que é essa instituição, qual é o papel social desta instituição, quais são os valores, qual é a história desta instituição maior.

[...] Então, isso fica a cargo deste instituto, então isso aparece na Didática, isso vai aparecer na disciplina de Currículos, me parece assim que há uma separação de um lado em que se fala da educação e aí a Educação Física faz parte deste grande bloco e outro espaço que a gente só fala de Educação Física, então a gente vai pensar assim: desenvolvimento do aluno de 5 anos, desenvolvimento do aluno de 7 anos, como eu vou instrumentalizar a prática deste aluno de 7 anos. Ok, mas tá? Qual é o objetivo disso? E isso tá a mercê de quê? Isso não se tem, eles só fazem isso aqui. (P6)

Os professores P5 e P6, ao relatarem suas experiências com a formação de professores e a organização da instituição B para os cursos de Licenciatura, apontaram algumas críticas fundamentais para a discussão desta pesquisa, já mencionadas no capítulo anterior, em torno da instrumentalização da formação de professores, especialmente nas experiências de estágio, reforçadas pelas afirmações de Castro (2005) ao pontuar que a formação de professores tem se pautado no conceito de desenvolvimento de competências, restrito a uma reflexão técnica sobre os problemas educacionais e alinhado ao projeto socioeconômico das últimas décadas.

Neste eixo temático “Trajetória formativa”, observamos como a formação do professor tanto para a atuação na educação básica, quanto para a atuação com o ensino superior, se dá ao longo de suas experiências formativas e em diferentes espaços, abrangendo a influência familiar, a experiência escolar, as vivências durante o curso de formação e depois como professor formador de professores. Dessa forma, não podemos entender a formação acadêmica como item determinante na prática pedagógica do professor, mas um conjunto de fatores que interferem em sua representação sobre a área, sobre o ser professor da área, e sobre como formar um professor de Educação Física escolar. Nunes e Rúbio (2008) reforçam esta discussão ao identificarem que a identidade do professor é constituída continuamente a partir das experiências que acessa durante sua trajetória formativa,

dentre elas sua formação inicial. Os autores apontam que os diferentes discursos que permeiam a área guiam a prática pedagógica dos professores em sua atuação, integrando sua identidade profissional.

Verificamos também que a formação inicial de professores tem o grande desafio de modificar as representações dos alunos sobre a docência, superando a ideia de competências, habilidades e técnicas de ensino, para uma visão mais ampla e política da educação e da ação docente, como já apontado por Castro (2005) é necessário transpor o caráter instrumental dos cursos de formação e priorizar os conhecimentos a respeito da política, cultura e filosofia da educação.

Nos próximos eixos, iremos aprofundar as propostas, organização e práticas pedagógicas para o estágio, estabelecendo relações com os tópicos discutidos até aqui, e com as concepções de formação e currículo dos professores responsáveis por este momento formativo.

4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste eixo foi proposto aos professores que falassem sobre a organização de suas disciplinas e do estágio nos cursos de Licenciatura em Educação Física de suas instituições, expondo objetivos, intenções, formas de avaliação e acompanhamento, a relação entre a IES e as escolas, a articulação do estágio com a matriz curricular do curso, a importância e demandas do estágio na formação de professores. A intenção deste eixo não é apenas apresentar como este momento está organizado, mas também identificar o que ele tem produzido no processo formativo dos futuros professores.

Para melhor compreendermos as falas dos professores, cabe uma breve explicação sobre as Licenciaturas em Educação Física e as propostas de estágio nessas duas instituições. As informações aqui apontadas são decorrentes das entrevistas, do acesso a documentos institucionais (no caso da instituição B) e de informações disponíveis nos sites das instituições.

A instituição A é uma universidade privada com vários *campi* na cidade de São Paulo, sendo que o curso de Licenciatura em Educação Física é oferecido em três unidades distintas. No site da instituição está descrito que por meio de uma

formação sólida o objetivo do curso é preparar o futuro profissional para uma atuação competente como professor, técnico de esportes, preparador físico ou *personal trainer*, em escolas esportivas e em outros estabelecimentos, além de conscientizá-lo sobre a importância e relevância dos exercícios físicos na busca por uma boa saúde e uma melhor qualidade de vida.

De acordo com os professores entrevistados da instituição A, como veremos nos depoimentos, o curso está organizado em três anos, sendo possível realizar a dupla formação, com mais um ano de Bacharelado. Em seu currículo os alunos tem acesso às disciplinas biológicas, disciplinas de fundamentos esportivos e pedagógicas, dentre estas o estágio. O estágio é caracterizado como um componente curricular que acontece na pré ou pós-aula. Ou seja, os alunos após (no caso dos cursos matutinos) e antes (no caso dos cursos noturnos) do período de aulas realizam encontros com os professores de estágio para tirarem dúvidas, entregarem relatórios e a documentação referente ao estágio. Os detalhes dessa organização serão aprofundados nas entrevistas.

Na instituição B, que é uma universidade pública, de acordo com os documentos institucionais disponíveis em seu site (Programa de formação de professores e Projeto pedagógico das Licenciaturas) as Licenciaturas são organizadas da seguinte forma. Os alunos ingressam em suas faculdades de acordo com o curso escolhido, onde cursam as disciplinas específicas da área. O curso de Licenciatura em Educação Física está organizado em 4 anos, período integral, e de acordo com informações retiradas do site da instituição tem como objetivo a preparação dos profissionais para atuação na área escolar, com uma formação voltada à Pedagogia visando o entendimento da educação formal e a compreensão da relevância da Educação Física como disciplina curricular. O professor será formado para atuar na criação, planejamento, implantação, desenvolvimento, administração e avaliação de conteúdos da Educação Física Escolar nos diferentes níveis de ensino.

De acordo com o Projeto Pedagógico para as Licenciaturas desta instituição, os alunos deverão cursar quatro disciplinas obrigatórias na Faculdade de Educação, para integralização dos créditos previstos em sua formação. No entanto o documento deixa evidente a preocupação em articular as vivências entre as duas faculdades, estabelecendo relações na formação no sentido de que a formação do

professor seja uma preocupação conjunta das Unidades e esteja presente desde o início dos cursos.

Portanto, para sua formação na Licenciatura o aluno deve cumprir: uma disciplina do Bloco de Introdução aos estudos da Educação, até o quarto semestre letivo; disciplinas do Bloco Fundamentos teóricos da Educação, dentre elas Didática, Psicologia e Políticas públicas de educação, a partir do semestre subsequente; e o Bloco de Metodologia, onde estão alocadas as disciplinas Metodologia I e II da área de atuação. A carga horária de estágio supervisionado (400 horas) é compartilhada entre a unidade de origem do aluno, que fica responsável por 100 horas de estágio supervisionado, e entre a unidade de Educação que se responsabiliza por 300 horas. Na Faculdade de Educação, esta carga horária está articulada às disciplinas de Didática (20 horas estágio), Políticas e Organização da Educação Básica no Brasil (POEB- 20 horas de estágio), Psicologia (20 horas de estágio) e Metodologias I e II (240 horas de estágio). Na unidade de origem as 100 horas de estágio estão distribuídas em dez disciplinas distintas, sendo 10 horas de estágio em cada uma delas, a saber: Educação Física na Educação Infantil I e II, Educação Física no Ensino Fundamental de 1^a a 4^a Série I e II, Educação Física Escolar e Portadores de Necessidades Especiais I e II, Educação Física no Ensino Fundamental de 5^a a 8^a Série I e II, e Educação Física no Ensino Médio I e II. A organização do plano de estágio é bem flexível, desde que atenda às orientações estabelecidas no projeto pedagógico e no Programa de formação de professores. Como veremos nas entrevistas com os professores desta instituição, as propostas de estágio são organizadas, planejadas e avaliadas de diferentes formas, de acordo com as características da disciplina e do professor ministrante.

Esta caracterização das propostas de formação do professor de Educação Física e das propostas de estágio nas duas instituições é fundamental para compreendermos e analisarmos os dados apresentados pelos professores em suas entrevistas em relação às práticas pedagógicas de suas disciplinas, como veremos a seguir.

Para iniciar o mapeamento de como o estágio está organizado nestas instituições, solicitei aos professores que falassem sobre a organização, planejamento, acompanhamento e avaliação deste momento, e nos relatos já encontramos algumas lacunas e necessidades apontadas pelos próprios

professores, bem como proposições de mudanças e novas formas de pensar a função deste componente do currículo na formação dos professores.

A P1 relatou a proposta da disciplina de Prática de Ensino, que na instituição não é caracterizada como estágio supervisionado, e posteriormente apresentou a organização da disciplina de Estágio, já que a instituição A está passando por uma reorganização destas disciplinas. No seu depoimento fica evidente que o currículo da instituição passou e passa por reestruturações buscando atender da melhor forma as diretrizes previstas na legislação e uma formação mais específica do professor de Educação Física para a atuação básica. Atualmente as disciplinas Prática de Ensino e Estágio são momentos diferentes, cada qual com seus objetivos e conteúdos.

Quando eu cheguei aqui em 2003 ainda não havia prática de ensino. A disciplina prática de ensino pelo currículo ela estava embutida nos esportes. Então era assim, você tinha, existiam as aulas, por exemplo, de atletismo, de voleibol, de basquete, de handebol, por exemplo, então eram duas aulas semanais e mais uma terceira que era dedicada exclusivamente a prática de ensino desses esportes. Então a prática de ensino não existia com um corpo curricular, de componente curricular e sim como atrelada a cada um dos esportes.

[...] Também com mudanças, quer dizer, tudo que é implantado, é implantado como uma forma piloto e aí você vai trabalhando e à medida que você tem condições de retorno avaliado e aí o que não está dando certo vai mudando, e aí a gente vai fazendo dessa forma. (P1)

Aqui, a professora comenta sobre os conteúdos abordados na sua disciplina (Prática de Ensino), que perpassa toda a formação do licenciando e que na nova proposta passará a contar como carga horária de estágio:

[...] Então, hoje ela está estruturada dessa forma, no segundo semestre do aluno ela chama-se Prática de ensino da Educação Física e aí a ideia é passar pro aluno o conhecimento geral de escola pra ele, quer dizer, todo esse semestre está embasado no assunto escola-professor-aluno.

[...] Falamos de quatro abordagens, a gente fala de uma abordagem da área psicológica que é a construtivista, a gente fala da desenvolvimentista que é da parte biológica, a gente pega duas sociais que é pra eles terem uma ideia dessa evolução, de como essas abordagens começaram, e não se fecha em nenhuma com eles, mesmo porque a gente fala pra eles olha, mais pra frente vocês vão estudar a abordagem dos PCN, que deram origem a atual proposta do Estado que vai ser falado em outros semestres com eles.

[...] Aí a partir do terceiro, quarto, quinto e sexto a gente volta pra base inicial, ou seja, a cada semestre se fala de um nível de escolaridade. Então no terceiro é Educação Infantil, no quarto fund. 1, no quinto fund. 2, e no sexto semestre que é o final o ensino médio. E aí a gente vai permeando as estratégias que a gente tem que trabalhar com eles, na educação infantil a gente fala muito da questão de quem deve dar aula de Educação Física, fala da legislação sim, porque tem que ter apoiado e se pergunta pra eles

"quem é que tem que trabalhar com a Educação Física?" e aí a gente vai dando as características da Educação Física. A gente apoia um pouquinho na questão das bases sociais e nas bases biológicas também, então se fala um pouquinho de Piaget com eles, pra dar aquela divisão de como a criança é encarada naquelas fases, mas também se fala da questão social quando se aborda os RCN com eles, porque eles também vem os RCN.

[...] E aí, as aulas práticas da Educação Física infantil a gente trabalha com a questão do material alternativo, então eles tem que obrigatoriamente baseado nos RCNs e nos eixos em alguns âmbitos do RCN eles tem que fazer a interdisciplinariedade entre dois eixos, o eixo movimento pra todos, e aí o outro eixo pra fazer a interdisciplinariedade e tem que obrigatoriamente criar um material alternativo onde eles não podem usar nada que seja material formal da Educação Física e sim o alternativo pra poder aplicar aulas na educação infantil.

[...] No fundamental começa com os PCN, se fala de PCN, começa a se falar de PCN no fund. 1 e termina no 5º semestre com o fund. 2 e se trabalha também muito começa a se colocar pra eles além dos PCN a questão da proposta curricular e explicar pra eles porque surgiu a proposta, porque que veio, aonde ele está baseada. (A proposta do Estado?) A proposta do Estado. (E a do município?) Também nós temos mostrado algumas coisas pra eles embora a gente fique mais na questão do estado, mas a gente mostra que existe, como está colocado, eles tem uma base, uma conscientização que é diferente a da prefeitura do estado, isso eles sabem, conceitualmente eles sabem dizer isso aí. E aí eles tem no sexto semestre a gente trabalha muito com a proposta do estado e a colocação também de uma estratégia do planejamento participativo, então além deles estudarem todas as questões dos jovens, quem são esses jovens, como é que está a Educação Física no ensino médio e de uma maneira geral estuda isso, só que na hora da aplicação das aulas práticas nós trabalhamos com a questão do planejamento participativo. (P1)

A partir da fala desta professora notamos como as políticas para educação básica, no caso os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e a Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo, são ressignificados como conteúdos e disciplinas na formação dos professores, como já apontado por Costa e Nunes (2008), determinando a prática dos professores formadores e dos futuros professores na escola, apesar das inúmeras críticas a estes documentos em relação a sua organização e o caráter neoliberal de suas proposições, como já mencionado no capítulo anterior. Ou seja, há uma legitimação das propostas e não um questionamento dos currículos oficiais, os alunos se apropriam deste conteúdo e o reproduzem em sua ação docente, validando os discursos e ideais que permeiam estas propostas. Retomamos a afirmação de Silva (2007) que o currículo não se traduz em técnicas, conhecimentos e métodos de ensino, mas acima de tudo implica em relações de poder, visões sociais particulares e interessadas, projeta identidades, sujeitos e a sociedade que se deseja formar. Portanto, tratar da diversidade de propostas curriculares para a Educação Física na formação de professores não pode se limitar em apresentar as

diferenças entre uma e outra, mas desvelar as intenções, concepções e sentidos presentes em cada uma delas.

Em seguida a professora aborda a organização atual do estágio na instituição A.

Pelo tudo que eu já vi por aí, por enquanto aqui nessa questão de estágio é uma das poucas instituições que realmente fazem, não estou dizendo que é a melhor forma, estou dizendo que faz, que realiza realmente. Essas aulas são aulas extra grade então o professor do estágio ele não supervisiona o estágio praticamente, ele tem uma supervisão fora, então existe uma série de papéis que o aluno tem que pegar pra ir pra escola, pra fazer. Até o final do curso eles fazem as 400 horas de estágio, dividas no quarto, quinto e sexto semestres, eles fazem no fund. 1, no quinto no fund. 2, e no sexto semestre ensino médio, são 90 horas efetivas dentro da escola e as outras, pra dar as 130 horas, elas são atribuídas pro aluno terminar o trabalho, fazer a parte teórica vir até a sala, fora da aula nos consultar, alguma dúvida, como é que está acontecendo, com é que preenche esse papel, relatório, a ficha de observação, então as 30 horas ficam pra isso aí. Então o estágio nosso realmente funciona e outra coisa é reprova, coisa que em outras instituições isso não acontece. A ponto, por exemplo, da gente ligar pra escola, o aluno traz o carimbo da escola tudo direitinho que aceitou o aluno como estagiário e aí eles fazem um plano de ensino deles quais são os dias que eles vão estar, e quais os horários que eles vão estar na escola e a gente daqui supervisiona. (P1)

Na fala da professora fica clara a importância dada ao cumprimento do estágio, ou seja, os recursos que a instituição A utiliza para que, de fato, os alunos cumpram as exigências, o que aparece também na fala dos outros professores da mesma instituição, revelando um modelo tradicional de estágio.

[...] nós temos um estágio bastante burocrático para suprir essas necessidades e não haver fraudes, não haver é vamos dizer assim (...) é acho que fraude é a melhor palavra no caso né! Para ninguém ser enganado no caso e a gente faz com que eles realmente tenham essa vivência. (P2)

É um estágio de observação aonde os alunos eles tem que observar 90 horas aulas em loco, ele observa as aulas e no final das aulas ele elaboram um relatório aonde eles tentam transcrever para gente pontos positivos e negativos do geral, de uma visão geral, quais são as formas de avaliação que o professor usa com os alunos e tentar elaborar uma crítica sobre aquelas aulas, como é a dinâmica das aulas, como aquilo é feito. O controle é feito através de um fichão aonde ele descreve aula a aula ao final e o professor tem que vistar tudo isso pra comprovar que foi e há um outro documento que é assinado pela direção da escola também aonde ele vai com firma reconhecida e tudo. (P4)

Os relatos acima confirmam as colocações de Gatti e Nunes (2009) e Neira (2012) ao indicarem a falta de especificidade nas propostas de estágio e seu viés burocrático em detrimento da sua função formativa. Por uma imposição das

propostas oficiais as IES buscam meios de controlar as experiências de estágio através de fichas e relatórios muitas vezes desconectados das discussões e reflexões sobre a ação pedagógica. Os professores da instituição A também colocam sua preocupação em relação a este problema, apontando algumas alterações desse quadro para os próximos semestres com a intenção de articular o estágio às discussões do curso, ao serem questionados sobre como as vivências do estágio eram discutidas com os alunos.

Não, o que vai acontecer com essa proposta agora é exatamente isso. Então, como a gente vai fazer, a gente tem mais ou menos a ideia. Em 2011, quando teve a última restruturação curricular, o coordenador na época fez um novo projeto pedagógico e fez a gente montar uma estratégia de interdisciplinariedade com prática de ensino, estágio e TCC. Então a ideia era: o aluno vai na escola fazer o estágio e ele deve trazer para as aulas de prática de ensino aquilo que ele enxergou lá e o que ele faria como forma de mudança de estratégia dentro do conteúdo que a gente trabalha, e os problemas que ele encontrou serviriam como objeto de estudo dele no TCC. Isso funcionou durante um ano. A prática de ensino fez, porque eu fiz isso com os meus colegas. [...] Mas, não deu pra juntar com o TCC e muito menos serviu pro estágio como hora essa atividade que eles fizeram, então acabou se perdendo. Só que agora estão retomando exatamente essa ideia. Ela não vai ser exatamente dessa forma, mas pra prática de ensino vai ser isso. Então esse piloto é isso. Eles vão ter agora dessa visita, dessa observação na escola, eles vão poder descontar 20 horas de estágio, que vai acontecer na prática de ensino, então agora vai ser uma coisa produtiva realmente e não está ligado ao TCC, não existe essa obrigatoriedade de levar a problemática para o TCC. (P1)

Com os professores de estágio não, é algo que a gente tem tentado mudar que a disciplina de prática de ensino discuta alguma coisa que os alunos tragam das escolas, mas a gente não tem isso ainda amarrado no curso pra que isso aconteça. Até porque por uma questão da história do curso o estágio vem dessa forma, os alunos fazem estágio, eles vão à escola, eles entregam um relatório e acaba cumprindo aquilo que a legislação coloca, que é trazer a documentação toda e assim alguns trazem relatos e os professores discutem na aula de prática de ensino, mas não tem um encontro da sala de estágio. (P3)

Não, essa é uma das mudanças que nós estamos propondo né. Na verdade agora vai ter uma ligação entre o estágio e a prática de ensino, aonde uma parte do estágio, estou te falando do que vai ser implantado agora, eles vão ter até cinco possibilidades de cumprir o estágio que são junto com a prática de ensino a ideia é que eles vão pra escola que ela façam observações da aula e que eles elaborem um documento de intervenção, essa intervenção não vai ser aplicada na escola, mas ela vai ser aplicada nas aulas de prática de ensino e vão ser discutidas entre os alunos e os professores da prática de ensino porque eles vão apresentar a realidade da escola visitada, vão elaborar uma intervenção pra essa escola, como é que eles fariam isso, e isso vai valer como composição da nota da prática de ensino que é uma disciplina e se ele cumpriu isso, esse trabalho vai compor uma parte de número de horas que ele tem que cumprir no estágio. Outra parte pode ser feita com visita técnicas, só que assim não é só a visita, é a visita com os professores de algumas disciplinas que preparam essas visitas e ele tem que apresentar o relatório da visita, como é que foi, a anuência dessa validade disso é feita sempre pelo professor. (P4)

Apesar da instituição B propor outra organização do estágio, os professores, cada um em sua disciplina, também apontam dificuldades em relação a como este momento tem acontecido durante a formação.

O P5, ao explicar o objetivo de sua disciplina e a organização do estágio, aponta alguns questionamentos sobre este momento formativo.

[...] Ora, essas coisas então se discutem em POEB, outro aspecto importante sobre a organização é que nós temos um modelo de escola, escola seriada que parece que é natural, sempre foi assim, não, é um modelo e outros já foram testados, tentados, desenvolvidos, mais aqui menos ali, precisa conhecer isso. Depois essa noção de que a educação ela é organizada politicamente, tem o congresso nacional, tem os deputados, é uma democracia por bem ou por mal, não são os professores que vão decidir o que eles querem, alguma autonomia tem que ter evidentemente, mas não se dá licença para os professores como licença absoluta, a Licenciatura é uma licença concedida dentro das legislações. Por exemplo, quem determinou que tem que ter Educação Física para crianças? Ou quem determinou que tem que ter tantas horas? Por que não mais? Por que não mesmo? Por que que Arte por exemplo tem uma presença quase residual? Enfim, então essas coisas todas, esses fenômenos, precisam ser estudadas, inclusive compreendidas suas origens, suas limitações, possibilidades de mudanças, não é que tem que se fazer adoração às leis, mas compreender as origens, o desenvolvimento, inclusive possibilidades de alteração. É um semestre só, coisa até fugaz, mas nesse momento você procura incrementar parte desse terceiro bloco, quem vai dar aula tem que saber x, tem que saber ensinar x, mas tem que reconhecer que tem fundamentos filosóficos, históricos e políticos da educação. Não se pode ignorar isso.

O estágio que eu questiono pra POEB, se dependesse de mim não teria este estágio, por duas razões, sem querer fazer uma crítica pública à universidade, mas por ser uma universidade pública ela pode e deve ser criticada, inclusive pelos que aqui trabalham, tem dois problemas, primeiro a carga horária muito pequena, vinte horas depois eu falo do conteúdo né, acho muito pouco, então eu prefiro que não tenha, até eu defendo outro modelo que o estágio deveria ser 200 horas a longo de um ano, com um bom projeto de estágio que pudesse inclusive abranger várias etapas e modalidades e não essa fragmentação que isso acaba sendo dispersivo. A segunda razão é o modelo, é você fazer o estágio concomitante com a disciplina. Ora a disciplina tem um desenvolvimento ao longo do semestre você espera abordar uma série de conteúdos, tópicos como queira chamar isso, ora, a preparação pro estágio, a rigor, ele deveria ser feito, supondo que essa disciplina desse ter um estágio, ela deveria fazer essa preparação após o desenvolvimento desses tópicos. (P5)

Aqui, o P5 aponta como a fragmentação do estágio em muitas disciplinas descaracteriza a compreensão da educação como um todo, já que os alunos analisam as partes em cada uma das vivências de estágio, com uma carga horária reduzida e com organizações diferentes por cada professor, como veremos a seguir com os relatos das P6 e P7, também critica a brevidade com que assuntos fundamentais são tratados durante a formação, caracterizando uma formação

aligeirada. Como já apontado por Gatti e Nunes (2009) em uma pesquisa sobre os cursos de Licenciatura no Brasil, ainda prevalece nos cursos de formação de professores a histórica oferta da formação disciplinar em área específica, com maior carga horária e número de disciplinas, em detrimento das disciplinas pedagógicas, que ficam com uma parcela reduzida da carga horária total do curso, e muitas vezes ocorrem sem integração com as demais disciplinas do currículo. Essa formação fragmentada, desarticulada e superficial também é uma preocupação das demais professoras da instituição B.

A P6, ao ser questionada sobre a organização da sua disciplina no processo de formação dos alunos na instituição B, aponta algumas dificuldades decorrentes da ausência de discussões sobre a escola na unidade de origem dos alunos, quando chegam à sua disciplina, reforçando inclusive o caráter instrumental da formação destes alunos.

[...] Aliás, na disciplina de Metodologia a gente briga um pouco pra que eles antes de entenderem, entrem no universo da Educação Física, eles entendam a escola. Então na Metodologia 1 tem todo esse cuidado de entender o que é essa instituição maior e a gente percebe que eles vem aqui sabendo exclusivamente Educação Física, eles não conhecem o que é a escola, eles desconhecem o que é essa instituição, qual é o papel social desta instituição, quais são os valores, qual é a história desta instituição maior.

Lá fica muito focado no o que fazer e como fazer, essa reflexão pedagógica da Educação Física e da escola como um componente curricular da escola só acontece aqui. Veja Cintia, não é que elas não façam o papel da Licenciatura, mas é um papel, um recorte eu acho muito pequeno, muito focado. (P6)

Mais uma vez a professora apontou um problema já mencionado por Gatti e Nunes (2009) ao afirmar que a formação dos professores está focada no como e o que fazer em detrimento do questionamento sobre o porquê e para quê fazer, com foco nos procedimentos e ausência de reflexão e construção de conhecimento.

Ao mencionar a organização do estágio dentro de sua disciplina a professora deixa evidente a preocupação em sanar a ausência dessa discussão na formação dos alunos.

[...] na Metodologia 1 é conhecer escola, então a gente vai discutir o papel social da escola, a gente vai discutir currículo, a gente vai discutir concepções pedagógicas de educação, a gente vai entender a educação como um todo. Inclusive o estágio vai entrar nesse viés, com essa cara. Vou fazer na escola x, essa escola é periférica ou não, essa escola é particular ou pública, essa escola atende qual clientela, qual é a proposta curricular dessa escola, o projeto pedagógico dessa escola, enfim é uma escola que

tem espaço pra todos os tipos de atividades ou não, enfim ele vai conhecer escola. Como a discussão das aulas teóricas, das aulas em sala de aulas, estão nessa discussão o papel da escola, reconhecer escola, o estágio pede a mesma coisa. Vai pra escola reconhecer escola, entender o que é escola.

Que aí na Metodologia 2 o foco passa a ser o componente curricular e aí a gente fica frisando o tempo todo com eles que faz parte daquela escola que a gente discutiu no primeiro semestre. Então lembra que a gente vai falar de Educação Física, mas ela não é um ser isolado aqui dentro de um universo, então o tempo todo a gente tenta fazer essa aproximação. E aí quando a gente vai discutir Educação Física a gente se propõe a discutir os currículos da Educação Física, na Metodologia 2. (P6)

A P7 ao tratar da sua disciplina também aponta algumas dificuldades nessa organização da formação dos professores na instituição B.

[...] Na Didática a gente faz uma apresentação mais da concepção de docência, a própria ideia dos saberes docentes, a formação docente de modo geral, pra entender a própria complexidade da atuação, então especialmente na Licenciatura é entender que a área de atuação é um dos saberes que compõem uma atuação que é muito mais complexa de ensinar a Educação Física, por exemplo, então pra falar de “aula de” eu tenho uma série de outras questões que entram que não é só eu saber Educação Física, que muitas vezes a gente tem muita resistência na Licenciatura pra adesão às leituras da pedagogia, então já começa por aí pra entender onde a pessoa se situa, a própria ideia de instituição escolar, não necessariamente a gente trabalha com a discussão só da instituição escolar, mas dá-se ênfase a escola e não a outras instituições educativas e depois tem um outro momento em que se trabalha alguns tópicos da didática e aí tem que fazer um recorte [...].

Eu não acho Cintia que os nossos currículos da Licenciatura está dando conta de tantas demandas que a gente tem, eu sempre acho que Didática assim como na Pedagogia, deveria ter Didática I e II pelo menos, a gente tem temas que são dados muito rapidamente, com pouco tempo de reflexão, mas assim eu acho que o papel da Didática é o momento que (pausa). Porque assim todas as outras disciplinas elas falam da instituição, da legislação, de repente da história da educação, psicologia e a Didática ela vai pro espaço da sala de aula que é a disciplina que mais aproxima os alunos dessa interação mesmo pedagógica no senso desse desafio que é o que o professor vai atuar, ele vai ensinar o outro, então assim essas questões na Didática elas ficam evidenciadas, então se trabalha a sala de aula como objeto de estudo e aí não a sala de aula só as quatro paredes, mas qualquer espaço educativo [...]. (P7)

A P7 cita dois problemas importantes na formação do professor, da forma que está organizado atualmente o currículo da instituição B. Primeiro a resistência dos alunos às discussões pedagógicas, mesmo se tratando de um curso de Licenciatura, dado muitas vezes pela incompreensão do curso e das etapas dessa formação, como veremos nos próximos tópicos, e no segundo momento ela aponta a curta duração da disciplina de Didática, o que dificulta a discussão de tópicos importantes para a formação dos futuros professores, problema já exposto pelo P5. Sobre a

prática do estágio a professora menciona que os professores tem muita liberdade na elaboração de seus programas e das práticas do estágio, o que permite que com cada turma ela proponha experiências diferentes, de acordo com as necessidades e características do grupo. A professora ressalta a importância de o estágio fazer sentido para os alunos, superando a ideia de burocracia a ser cumprida.

[...] Então cada professor acaba gerenciando sua disciplina. Então o estágio ele é associado, então a gente tem liberdade de pensar o estágio como quiser entendeu.

[...] Pra mim está em jogo, eu quero que seja produtivo, porque a gente tem um ranço de estágio que é muito burocrático, a observação, e assim muito próforma, vão e assinam, então eu falei olha não é isso que eu quero. Eu quero assim, tanto é que o número de horas o que eu me importo é o quanto de material, o quanto você vai me trazer aqui, vai estruturar o trabalho. São 20 horas que a gente tem, mas pra mim não são as 20 horas na escola, tem gente que ficou muito mais, tem gente que fez 5 horas, porque não era isso que estava em jogo. Porque na verdade às vezes ao fazer isso eu quis de novo lançar olha sai dessa zona de conforto de que o colega vai me assinar o estágio, eu vou ficar observando olhando pro teto, então assim meu desafio nesse tempo todo com a Licenciatura e na Pedagogia a Didática não tem estágio, mas nessa disciplina que eu dei que envolve prática, é assim não é burocrático, é preciso fazer sentido, é preciso que você tenha uma identificação [...]. (P7)

Em relação às atividades do estágio, nas duas instituições encontramos uma diversidade de propostas, com objetivos e enfoques diferentes, em especial na instituição B que possui maior autonomia na organização deste momento e cada professor organiza sua proposta. Na instituição A, de acordo com os depoimentos dos professores, as atividades de estágio estão restritas à observação das aulas, com registro por parte dos alunos das atividades realizadas pelo professor, seguido de um relatório geral sobre suas impressões e vivências.

É pura observação e no final eles entregam dois documentos relacionados a essa observação, uma nós chamamos de fichão, ou seja aula a aula dessas 90 horas ele tem que dizer a série que ele assistiu aula a aula, qual foi o conteúdo, o tema, e qual o assunto específico. [...] Além dele especificar as 90 horas uma a uma nesse fichão, então ele tem 90 linhas ali pra ele especificar, ao lado tem que ter a assinatura do professor, então tem 90 assinaturas do professor da escola e ele tem que entregar um relatório da experiência dele, mas nesse relatório não existe a obrigatoriedade dele preencher objetivo, a estratégia, não. A gente sugere pra ele como ele deve fazer essa observação e aí ele faz um relatório dissertativo geral. (P1)

Então o aluno vai observar e auxiliar, então existe essa supervisão, existe os professores que aproveitam a oportunidade de ter um aluno para ajudá-lo, existe os professores que rejeitam porque tem medo do aluno registrar que ele realmente não cumpre o que deve ser feito na escola, então é o

famoso professor que só dá e só ocorre o bate bola, e não existe aula de Educação Física. (P2)

Existe um roteiro que os professores de estágio pedem, onde o aluno observa e relata aquilo que ele viu, ele coloca alguma crítica, alguma sugestão dele em relação a aquilo que ele viu, mas não tem essa divisão de horas de observação e horas de regência, até porque a gente acabou diagnosticando na prática, não dá pra você falar pro aluno o que é observação e o que é regência porque na maioria das vezes isso acaba sendo uma invenção, você não consegue saber se ele fez a regência ou se ele não fez. (P3)

Os P2 e P3 ainda indicam algumas barreiras encontradas pelos alunos no estágio, como a resistência do professor colaborador ao sentir seu trabalho avaliado, e a utilização dos estagiários como professores, na ausência do professor colaborador, ou até mesmo na sua presença, sem uma sistematização e acompanhamento desta experiência, infringindo a legislação. Aqui fica evidente a ausência de um trabalho colaborativo, como proposto por Aroeira (2009), entre professores supervisores de estágio, professores colaboradores e estagiários. Muitas vezes os professores colaboradores na escola não reconhecem a importância do estágio na formação dos futuros professores e na sua própria formação contínua, ou não se sentem preparados para atuarem como colaboradores. Albuquerque, Lira e Resende (2012) ressaltam a importância do papel do professor colaborador nas atividades do estágio como um dos principais intervenientes no processo formativo, combinando as funções de avaliação (manter a distância) e apoio (proximidade). Benites et al. (2012) destacam que este professor, na maioria das vezes, encontra dificuldades para saber seu papel e de que forma podem contribuir mais significativamente neste processo. Em sua pesquisa os professores colaboradores também anunciam a necessidade de uma formação para receberem os estagiários e tornarem esse momento mais produtivo, de troca de saberes e experiências, e ressaltam a importância do papel do estagiário na relação entre universidade e escola.

As atividades de estágio na instituição B, de acordo com os depoimentos e com a documentação (relatórios, roteiros etc.) disponibilizados pelos professores, aparecem de forma mais dinâmica, tanto na organização, quanto no acompanhamento, como veremos mais a frente. As atividades variam entre observação, entrevistas, atividades de pesquisa na escola, visita a outras instituições, e com objetivos relacionados às disciplinas que o estágio está vinculado, possibilitando uma maior articulação do currículo com o estágio e uma

compreensão da escola como espaço de produção de conhecimento para a formação dos professores. Na instituição B os professores apresentam propostas bem diversificadas para o estágio, mas também apontam algumas dificuldades, como espaços para a realização e a carga reduzida de estágio, como apontado pelo P5.

[...] ele poderia ir para secretarias, mas na minha experiência é que isso é pouco produtivo, porque numa secretaria ele não vai ter quem o acompanhe, por causa das agendas, poucas experiências que eu tive foram infrutíferas. Alias, só teve uma até hoje, olha que eu leciono, contando o tempo fora daqui, eu trabalho com estágio praticamente vinte anos. Teve um caso que fez estágio numa secretaria era uma rede municipal pequena, outros que tentaram acabaram desistindo e indo pra escola porque quando marcavam a pessoa não podia, enfim. Agora, de toda maneira ir para uma escola é importante porque na escola você consegue aprender, ou consegue aprender, uma série de sedimentações das políticas educacionais, uma série de orientações, mas aí você volta para aquela limitação em vinte horas, se o aluno ficar uma semana numa escola, quatro horas por dia, deu a carga horária.

[...] Não, eu apresento um roteiro com sugestões, se você quiser depois posso passar pra você esse roteiro, com sugestões para ele poder desenvolver, ele escolhe alguma coisa para que ele possa ter um tipo de orientação, ele tem um roteiro de como fazer um relatório que é uma coisa mais simples. (P5)

A P6 indica sua preocupação em possibilitar aos alunos durante as atividades de estágio um olhar sobre a escola e sua organização, antes mesmo da sua atuação específica com a Educação Física, e posteriormente que o aluno consiga estabelecer relação entre os tópicos estudados em aula e os observados durante as experiências nas escolas.

A gente não tem essa separação de observação e docência, o que a gente faz é que o aluno no seu estágio conheça e reconheça a escola que ele vai estagiar. Então a gente não quer que ele chegue lá e vá conversar com o professores de Educação Física, a gente quer que ele vá lá e entenda que escola é essa que ele está escolhendo, então o momento da escolha. Vou fazer na escola x, essa escola é periférica ou não, essa escola é particular ou pública, essa escola atende qual clientela, qual é a proposta curricular dessa escola, o projeto pedagógico dessa escola, enfim é uma escola que tem espaço pra todos os tipos de atividades ou não, enfim ele vai conhecer escola. Como a discussão das aulas teóricas, das aulas em sala de aulas, estão nessa discussão o papel da escola, reconhecer escola, o estágio pede a mesma coisa.

[...] Aí, eles vão direto com o professor de Educação Física daquela escola que ele estava no semestre anterior e eu digo pra eles assim, eles não tem obrigação de fazer a docência, assim eles não tem uma carga horária a cumprir de regência. Se de repente o professor abre este espaço, ok ele pode fazer isso, se não ele vai só observar aquelas aulas junto com aquele professor, com foco grande de detectar que currículos será que está ali? Será que tem um currículo oculto nessa fala desse professor, conversa o currículo desse professor com o que a escola se propõe a fazer, então já é

um foco na Educação Física, o que é que tá acontecendo com a Educação Física naquela escola. (P6)

Para a P7, diversificar as atividades é uma alternativa para propostas mais ricas de estágio, que explorem diferentes elementos da docência e tenham a teoria como base das reflexões. A professora também aponta os desafios de organizar estas vivências com a carga horária reduzida e grande número de alunos por turma.

Isso depende da proposta. Então eu já tive algumas experiências de estágio que eu acho que são legais só pra saber das possibilidades que a gente tem, então nesse tempo que estou aqui eu já propus três formas de estágio aos alunos. Uma primeira seria a entrevista com professores que eles tinham que escolher, eu sempre falava "olha, mas vamos pensar em um professor que tenha sido alguém marcante, ou que é alguém que valha a pena conhecer, a trajetória, entender porque que ele faz isso na sala de aula", então pra entender isso que você está querendo entender, a gente trabalha muito nessa perspectiva aqui de pegar a trajetória e entender que ninguém vai criar roda com a formação inicial e que isso vai se constituindo um ciclo importante na atuação, então era um estágio.

[...] Depois eu trabalhei como um projeto de pesquisa na escola, então eles faziam um grupo aí era uma questão, aí a gente fazia a definição juntos, então o grande desafio aqui Cintia e em várias instituições no Mackenzie também eu trabalhei e era assim, é que nós temos quase 50 alunos, tem o monitor, mas nem sempre, tem coisa que a gente tem que orientar, tem ajuda, mas (pausa) e é aquele tempo de aula, entende? Então, você fazer uma orientação dessa pra 60 alunos, 50 alunos, é entender que é isso, então você tem que pensar numa aula. Então no início eu sempre faço esses grupos, eu passo nos grupos pensando na dinâmica de orientação disso, porque até a gente tem um horário de plantão, mas por exemplo, nem todo mundo tem disponibilidade dos alunos de marcarem e virem todo mundo enfim, então assim essa experiência da pesquisa a gente definiu uma proposta que era eles tinham que estudar o tema, então fazer o uso da literatura sobre o tema, ir pra escola com esse recorte e ter uma questão relacionada a esses temas que eu já te falei do programa e aí discutir isso a partir, então poderiam fazer tanto uma discussão, primeiro tinha a possibilidade de só literária, depois com professores e a mesma questão com os alunos, então os alunos se dividiram em três frentes vai avaliação da aprendizagem, então eles poderiam fazer um estudo bastante grande só da literatura, ou falar com os professores, observar os professores, ou fazer as entrevistas com os alunos. Então eles poderiam escolher e aí iam por aí. [...] E agora essa última experiência que eu trabalhei na Licenciatura desse semestre, que eu acho assim que eu estou contente porque a gente já fez a socialização, eu pedi pra eles buscarem no estágio práticas inspiradoras no âmbito da educação, então assim práticas educacionais que eles considerassem inspiradoras, positivas, e que acontecesse alguma coisa nas áreas deles [...]. (P7)

Embora os professores busquem alternativas para possibilitar experiências significativas de estágio, essas atividades acontecem com limitações, devido a inúmeros fatores que interferem em sua execução como quantidade de alunos, poucos momentos e espaços de discussão do estágio, carga horária reduzida de aulas, dentre outros fatores apontados pelos professores e já mencionados em

pesquisa realizada por Neira (2012). O autor reitera que os problemas em torno do estágio perpassam pela organização da instituição, relação com as escolas e pela burocracia que definem este momento.

Em relação ao acompanhamento e avaliação desse processo pelo professor supervisor do estágio, estes relataram como principal instrumento as fichas e relatórios sobre as atividades desenvolvidas nesse período, algumas com caráter mais burocrático, outras com um sentido mais reflexivo, de acordo com a organização e características de cada disciplina, mas os professores das duas instituições citaram a dificuldade de acompanhamento dos alunos *in loco*, como uma barreira para um trabalho mais efetivo de acompanhamento e análise das experiências vivenciadas. Na instituição A, a avaliação do estágio é feita prioritariamente através das fichas e relatórios, como relatam os professores, os quais apontam também as dificuldades para um acompanhamento mais efetivo desse processo.

[...] Entregue essa documentação ele vai ter um prazo para tá trazendo um relatório disso, é realizado um contato via telefone com a escola porque não tem como na cidade de São Paulo estar visitando todas as escolas e nem mesmo a gente tem, uma experiência que nós já tentamos fazer, um conjunto de escolas. (P2)

[...] Existe aquela questão de acompanhar os alunos na escola, nós temos 1200 alunos de estágio, então assim eu precisava de pelo menos aí professores em todas as escolas que os alunos fazem estágio, então não dá. Eles tem que entregar um relatório que é assinado pelo professor que ofertou o estágio pra eles, entregam para o professor de estágio, mas não tem uma discussão específica, mas não tem uma sequência pré-estabelecida pra chegar na prática de ensino, tanto que eles tem a prática de ensino antes de estágio. O que por um lado também é bom, porque às vezes ele vai para escola já tendo discutido alguma coisa em prática de ensino, então talvez ele tenha uma crítica maior a algumas coisas, então assim tem o lado positivo e tem o lado negativo das coisas, mas tem a dificuldade por uma questão do volume e da grade. (P3)

Os professores P2 e P3 indicam que a dimensão da cidade e a quantidade de alunos estagiários são aspectos impeditivos para um acompanhamento mais próximo das atividades de estágio. Além disso, observamos que a avaliação do aluno se limita ao cômputo de horas e a entrega completa da documentação, o que caracteriza uma proposta de estágio desvinculada da reflexão, dada a organização da instituição. De acordo com Neira (2012), o estágio é por vezes entendido como momento burocrático, em que a instituição determina o que deve ser observado na escola para facilitar a avaliação do que é escrito nos relatórios, quando na verdade o

que deveria ser feito é o acompanhamento e ênfase na reflexão sobre os acontecimentos e situações vividas pelo estagiário no âmbito escolar.

Já na instituição B, apesar de propostas mais reflexivas e articuladas de avaliação dos estágios, as limitações impostas pela quantidade de aluno e carga horária reduzida da disciplina também aparecem como fatores restritivos.

[...] Há um outro problema, esse mais difícil de ser contornado, que é a quantidade de alunos que você tem fazendo estágio e você não tem como acompanhá-los. Você recebe um relatório, quando muito, eu não dou nota para relatório porque eu não consigo ter uma escala que eu possa usar adequadamente, então não posso atribuir notas no meu ponto de vista, mas é necessário ter um relatório que ele não é bem um relato que já é uma síntese que o aluno fez, isso você consegue às vezes dialogar com o aluno do trabalho que ele fez, mas geralmente entrega ao final do curso e que às vezes (...) imagina não tem como. Numa sala com cinquenta alunos, se você der meia hora para cada aluno, metade do curso seria só para apresentação, isso seria impossível. Então isso é uma precariedade, mas isso ocorre em geral, que você só vai contornar naqueles cursos que você tem poucos alunos que vão fazer estágio [...]. (P5)

Na verdade tanto no primeiro semestre quanto no segundo semestre eu entrego um roteiro pra eles, que é um roteiro mesmo, às vezes eles acabam fazendo como se fosse um questionário, não é perguntinha e resposta, mas é pra nortear o seu olhar e aí eles me entregam isso e eu quero sempre que eles me entreguem isso associando com os textos que a gente tá discutindo. Então eu faço por blocos, vamos pensar na Metodologia 1, se a gente estava estudando o papel social da escola, estudamos os textos x, y, z, ele vai pra escola pra entender esse papel social que aquela escola se propõe a fazer, quando ele me entrega esse relatório, esse relatório vai falar da escola que ele está fazendo estágio mas ele tem que fazer links com os textos que a gente estudou no bloco. Depois a gente vai falar de currículo, ele tem que fazer o estágio e depois ele tem que fazer links com o que a gente discutiu sobre currículo. Então ele vai pegando isso picado, não tem um relatório final, e aí eles apresentam isso. (P6)

[...] faziam a entrevista, depois eles faziam por escrito, contavam com uma análise mínima com base nas leituras, um comentário um pouco mais crítico dessas experiências que eles tiveram acesso e aí depois a gente discutia no final fazia um fechamento.

[...] Da mesma forma eles traziam esses resultados e fizeram um trabalho final, eu discutia, então o encaminhamento disso nessa forma, nessas aulas então dedicando uma parte do tempo pra essa orientação ou no fim da aula, ou no início ou eu propunha alguma coisa e chamava as pessoas que precisavam de orientação, então meio que assim fazendo uma organização. (P7)

Aroeira (2009) afirma que não são suficientes várias horas de estágio sem que se estabeleça uma relação entre o conhecimento produzido na prática e as intenções das teorias, de maneira dialética. Corroboramos com a autora e com Gonzales (2007), quando estes afirmam que o estágio não é um momento de prática da profissão, mas de práxis, no qual se integram objeto e sujeito. Para tal, é

fundamental que as propostas de avaliação e acompanhamento sejam baseadas na reflexão coletiva e na prática dialética.

Nos depoimentos, identificamos propostas de avaliação e acompanhamento que consideram a reflexão e o debate como fundamentais na construção de saberes, e outras restritas a relatórios e preenchimento de fichas de estágio. No entanto, não culpabilizamos os professores, já que fatores organizacionais e a intensificação do trabalho docente são fatores limitantes nessa etapa, como aparece nos depoimentos. Cabe então, um redimensionamento da organização e das práticas avaliativas dos estágios pelas IES, buscando alternativas para este quadro.

Os professores coordenadores foram questionados a respeito de sua participação no planejamento, execução e acompanhamento dos estágios e indicam algumas dificuldades neste processo.

Supervisão do estagio não, nós temos o acompanhamento da seguinte forma, todo inicio do semestre nos temos uma reunião, discute os erros os acertos, os positivos os negativos, existe algumas adaptações, algumas mudanças de procedimentos no caso, mas a base é a mesma. Por enquanto nós não achamos ainda uma saída para tentar deixar menos burocrático mais efetivo, ainda não conseguimos isso, infelizmente não tem tanto apoio das escolas, essas que a gente tem contato sim, mas as que são mais distantes a gente não tem essa confiança, existe muito o amigo que trabalha na escola, que organiza, que ajeita e assim acaba atrapalhando um pouco, essa burocracia existe para evitar isso ai. (P2)

Sempre que a gente discute alguma coisa aqui, a gente fala “o grande problema nosso é o volume”. A gente tem um volume muito grande de alunos no estágio, volume grande de alunos que vem à coordenação, volume muito grande de alunos que estão entrando. Então, existem dois professores hoje que assumiram a supervisão do estágio, a supervisão geral, eles não são coordenadores, mas são professores que de certa forma dão conta daquela dinâmica lá do estágio. Atuam também direto com os alunos, mas são professores que de certa forma supervisionam também os professores nessa dinâmica de estágio e isso já está previsto na carga horária deles. (P3)

Mais uma vez nos depoimentos fica claro o peso da burocracia dos estágios, a preocupação em se evitar as fraudes e as dificuldades dadas pela organização deste componente no currículo, pelo volume de alunos da IES e pela dinâmica proposta nesse modelo de estágio, descharacterizando sua função na formação docente.

A relação entre as universidades e escolas também apareceu como um desafio para um avanço nas atividades de estágio, já que os professores e as instituições não conseguem estabelecer um contato direto com as escolas pela proporção de alunos e pela dimensão da cidade, dificultando um contato mais

próximo. Algumas experiências de aproximação foram relatadas, mas com muitas limitações.

Na instituição A o P3 enfatizou esta dificuldade, ressaltando problemas como número de alunos, carga horária de estágio, distribuição desses alunos nas escolas dentre outros problemas que inviabilizam que a escola de fato seja campo de formação.

Tem algumas escolas que são mais próximas da gente, mas não existe uma parceria efetiva. O aluno pode fazer estágio em qualquer escola. Não tem parceria com uma Secretaria ou uma escola. A própria escola daqui não tem condição de atender a demanda de estágio da universidade. Quando o curso era menor a gente conseguia indicar, hoje a gente não consegue ter esse tipo de parceria com as escolas. Então, os alunos procuram uma escola que aceite oferecer o estágio, a gente tem o documento do credenciamento para que o aluno faça estágio nessa escola. Claro que depois vai criando meio um ciclo com algumas escolas que já recebem há muito tempo alunos nossos, mas não é uma coisa organizada pela instituição.

[...] Não há um acompanhamento com as escolas sobre os estágios dos alunos, justamente pela localização, pela dimensão. A gente até rediscutindo a questão do estágio se cogitou isso, mas a gente não conseguiu pensar como operacionalizar isso, justamente porque eu tenho que pensar em uma proposta pro estágio pensando que eu tenho aproximadamente 600 alunos de estágio no quarto semestre, em áreas diferentes, que trabalham em horários diferentes, que o estágio tem que ser feito fora do horário de aula, então uma escola só não resolve... (P3)

A instituição B propõe um projeto de estágio com escolas-campo, mas que também apresenta alguns impasses, como aparece nos depoimentos dos professores.

Nós estamos agora começando a organizar essa parceria, mas isso na prática também não tem como você impor para os alunos, porque muitas vezes tem que levar em conta, onde ele mora, onde ele trabalha, onde ele estuda aqui no caso. Então às vezes você pode indicar para ele, olha tem algumas escolas, que a gente chama aqui de escolas campo, com as quais nós já temos alguns contatos, as relações iniciais já estão mais avançadas, mas para a vida do aluno ele não tem aquilo como uma boa opção.

Os estagiários são aprendizes, então a escola é campo de estágio é campo de formação. Por isso que a rigor nenhuma escola pode rejeitar estagiário, a escola com seus profissionais ela é quase que automaticamente campo de estágio o que a escola pode fazer através da sua equipe de gestão é organizar o estágio, não pode chegar lá cem alunos querendo fazer naquele momento estágio, ela pode organizar uma fila, isso sim, mas não negar o estágio, colocar pré-condições, exigir horas, não pode ser, quem decide isso no limite somos nós os formadores. (P5)

Na verdade aqui como um todo, aí não é minha disciplina, tem as parcerias, as escolas conveniadas, que a gente dá como sugestão, não é uma obrigação, ele não precisa seguir aquilo, a maioria delas são escolas públicas. Então logo no primeiro dia a gente entrega uma lista, o nome do

diretor, o nome do coordenador, nome da escola, que são as escolas campo.

[...] Esse contato não é feito pela professora, não sei se você sabe, mas tem uma organização de estágio aqui que faz isso, então a gente tem os educadores, que a gente chama. Na verdade, os educadores são da Faculdade de Educação, então todo aluno que vem pra Faculdade de Educação ele passa a ter esse direito também. Então, os educadores estão nas escolas, eles podem ajudar nessa intermediação, nessa recepção do estagiário, mas vou te falar que da minha turma desse semestre, eu acho que só a Escola da Aplicação que eu tenho três alunos fazendo estágio, todo restante da sala está fazendo em outras escolas, perto da casa dele, perto do trabalho, que eu não tenho contato, não tem educador lá dentro e eu não tenho esse contato próximo. (P6)

Existe uma relação sim. Na verdade assim, a gente está com uma proposta agora que assim está a passos (...) eu acho que esse semestre anterior foi bem bacana já estamos em um outro ponto que a constituição de escolas campo. E o que seriam essas escolas campo? A gente tem uma lista de escolas, com os projetos desenvolvidos e os alunos podem ir pra essas escolas, mas a gente tem assim, por exemplo, tem alguns educadores que acompanham então tem a mediação da gente com a escola. [...] O que eu fiz nesse caso, nesse convênio que a gente tem estabelecido, eu ofereci a lista para os alunos e aí eu falei “olha essas escolas tem bons projetos porque a gente tem toda uma, eles vem pra cá, tem um contato com os diretores”, enfim. Mas isso ainda não é, que na verdade é um incômodo, da gente não ter (...) por exemplo, como é que você faz, 60 alunos em cada período, São Paulo, entendeu? A gente está com umas questões de ordem prática. Então, fica difícil esse acompanhamento da instituição mesmo em escolas campo. (P7)

Além das dificuldades em estabelecer parcerias com as escolas e o número grande de alunos estagiários, na fala dos professores apareceram outras restrições relatadas pelo P5 que prejudicam as experiências dos estagiários ao acessarem as escolas como negação do estagiário, atribuição de tarefas indevidas, distribuição da carga horária de estágio, falta de acolhimento, além de outro problema já citado, que é a resistência dos professores colaboradores em receber estagiários.

Pires (2012) ressalta que a parceria universidade e escola é uma relação importante quando há troca de conhecimento enquanto a escola possibilita aos futuros professores o contato com sua área de trabalho. Para o autor,

o estágio pode instituir uma via de mão dupla entre escola e universidade, à medida que possibilita a identificação e o enfrentamento teórico-metodológico em conjunto de situações-problema comuns, que estejam a desafiar as respectivas instituições educacionais, na formação e na atuação profissional docente (PIRES, 2012, p.207).

Mais uma vez, recorremos a Aroeira (2009) para defendermos que o estágio não pode ser um momento de reflexão individual, mas de reflexão coletiva e ampliada, em uma proposta de prática colaborativa. Para tal, é fundamental que estagiários, professores colaboradores e professores orientadores de estágio

reconheçam e exerçam seus papéis neste momento, possibilitando a formação continuada dos professores envolvidos à medida em que há trocas entre os professores da escola e da universidade, e viabilizando a construção de novos saberes.

Quando questionados sobre a importância do estágio na formação dos professores, todos os professores reconheceram este momento como fundamental, mas que com as limitações e restrições encontradas o processo tem sido pouco significativo, e indicaram algumas demandas para que o estágio se torne mais efetivo no processo de formação dos licenciandos. Os depoimentos dos professores apresentam elementos em comum e ao mesmo tempo diferentes aspectos fundamentais para a nossa análise.

Do ponto de vista da importância do estágio, os professores indicam que este momento é fundamental para o contato com a realidade da profissão, do ambiente escolar, da rotina da escola e de identificação com o ser professor, como vemos no depoimento do P2, coadunando com Diniz-Pereira (2011), dentre outros autores, que reconhecem este momento como essencial na constituição da identidade docente.

É fundamental, não tem como não ter o estágio. O estágio é o momento onde eles realmente, a gíria que a gente costuma usar, caí à ficha né, uma coisa que eles realmente vêm à realidade da Educação Física atual, só que nós temos um problema, um problema que o aluno acaba desistindo da escola muitas vezes, que ele vê uma realidade muito abandonada, muito largada vamos usar esse termo [...] Mas a ideia que a gente tenta trabalhar em algumas disciplinas, na prática de ensino, é mais abordar o aprofundamento da prática de ensino, é tentar motivar o aluno pra realidade e como trabalhar com essa realidade, realmente o professor ele vai ser aquele apaixonado pelo ensinar né, ele tem que ver o resultado do ensino que ele vai proporcionar para ele realmente se apaixonar. Isso, esse estágio às vezes proporciona e isso faz com que o aluno também se apaixone, ao mesmo tempo em que tem alunos que se afastam, tem aqueles que passam a paixão pela função, pela formação de professor. (P2)

Assim como o P2, todos os professores ressaltam a relevância do estágio no processo de formação, mas questionam a forma como ele é proposto e apontam algumas lacunas na sua execução, advindas de diferentes fatores como relatado pelo P3.

[...] Eu tenho dúvidas, você tem uma série de variáveis que pesam muito. Depende do professor que recebe o aluno, como que a Educação Física é inserida nessa escola, justamente qual é o valor da disciplina... Então assim, você tem relatos de alunos que falam que o estágio contribuiu muito

porque teve alguém que deu a devida atenção, e tem o estágio que foi feito justamente pra cumprir a norma, cumprir a regra e aí essa contribuição é nada. Se você me perguntar do meu estágio “NADA”, agora qual foi a contribuição dos estágios que você teve na academia? Foi grande, porque foram pessoas que me deram mais atenção, mais retorno. Aliás, cabe até uma ressalva, quantos profissionais formados estão preparados para receber os estagiários? Então, a gente não consegue ter um contato próximo com os professores da escola (pausa). Nas normas do conselho está escrito lá que precisa fazer estágio com profissional habilitado e qualificado, tá bom habilitado eu sei porque ele tem diploma, ele está habilitado. E qualificado? É muito subjetivo. Então por ter um volume muito grande, nossos relatos são variados. Precisaria ter uma forma de controle melhor das coisas. Porque assim controlar papel é fácil, mas ter uma forma de controle em relação a participação dos alunos, estar mais próximos com os alunos, isso é o que eu acho mas não sei como viabilizar isso. Eu estou tentando mudar para o quarto semestre do ano que vem, mas eu preciso pensar em 600 alunos, mas pelo volume muito grande (pausa). Também não posso reduzir o número de alunos. Então, seria tentar criar possibilidades para que os alunos conseguissem fazer o estágio mais próximo da gente, mas não temos escola suficiente pra isso. (P3)

Mais uma vez, o P3 demonstra a sua apreensão com a forma proposta de organização dos estágios na sua instituição dada pelo volume de alunos, relação entre universidade e escola, preparação dos professores colaboradores, caráter burocrático do estágio, ausência de acompanhamento e reflexão junto aos alunos dentre outros fatores que impedem que esse momento seja, de fato, campo de formação.

Tal como dito pelo P3, a P1 e o P4 também apontaram outro elemento importante para esta análise: a falta de reconhecimento, pelos alunos, do estágio como momento formativo, e sim como um empecilho e estritamente burocrático. Esses professores apontaram que as práticas pedagógicas observadas e relatadas no estágio, muitas vezes não são bons exemplos de prática, o que torna este momento pouco produtivo, como citado pelos P1 e P4 uma vez que muitas vezes não observam práticas sistematizadas que contribuem para a sua formação, como segue nos depoimentos.

[...] Eu vejo que quando o aluno vai pro estágio, mesmo dessa forma clássica que ela é bastante criticada, mas eu vejo uma importância muito grande dele começar a vivenciar o que ele vai encontrar na vida profissional. A gente tem aqui umas falas de alguns alunos muito interessantes do aluno falar: “professor, aquele professor é muito ruim”, daí eu falo “então, até um professor ruim é um bom exemplo, porque você vai aprender o que não fazer”, eles começam a ter contato de como é difícil trabalhar, de como é difícil dar aula, como é difícil controlar a turma. [...] Então eu vejo que a importância do estágio é mostrar pro aluno como é a realidade profissional, ele começa a entender o que é trabalhar na escola, a rotina da escola, os problemas que você tem, então eu acho bastante importante. Na minha opinião, o maior problema do estágio é o aluno que

não entende a importância do estágio, então a expressão que a gente usa muito aqui que é o “dar gato” no estágio, estágio fictício, e não dá pra negar que isso não aconteça, porque a gente não consegue controlar tudo porque a gente tenta minimizar esses problemas, mas isso acontece. (P4)

O P5 também ressalta a necessidade de se pensar em projetos de estágio mais estruturados, com mais tempo de observação, de vivência, de discussão, e com base nas fundamentações discutidas durante todo o processo de formação. Aroeira (2009, p. 65) corrobora com esta colocação ao afirmar que o cumprimento do estágio não tem sentido sem “[...] a relação com a prática da epistemologia crítica” sendo necessário que se “[...] considere o conhecimento produzido nas situações práticas com o confronto das teorias e das intencionalidades dessas teorias”.

[...] Então voltando, a ida ao estágio pode ajudar a questionar algumas dessas noções que eles já trazem, enfim, então nessa perspectiva o estágio contribui, mas com eu estava dizendo, se você tem duzentas horas para fazer o estágio e tendo feito outras disciplinas, ele já conseguiu ter outros referenciais e aí você faz um planejamento melhor de um estágio, aí se poderia falar de fato no projeto de estágio, escolher, não numa disciplina. Eu não estou dizendo que você não possa ter estágio por disciplina, a concomitância é um problema, mas se pode ter. Agora eu acho que seria melhor você ter um estágio a posteriori da disciplina e que permitisse algum desdobramento dessas fundamentações que se tem nas disciplinas, aí você monta um projeto mais focado no aspecto, e duzentas horas permitiria, por exemplo, que você ao longo do ano pudesse fazer em várias etapas da educação básica [...]. (P5)

A P6 afirma que o grande desafio do estágio é possibilitar ao aluno a compreensão da escola como um todo, para além das questões metodológicas de cada área, o que foi reforçado pela P7, que ainda ressaltou a importância deste momento e dos professores formadores pensarem em possibilidades de propostas de estágios que sejam inovadoras e significativas mesmo diante das limitações impostas pela legislação e organização das IES.

Então, eu acho que esse compreender que a Educação Física é um componente curricular de algo maior chamado escola e que, portanto, precisa ter um diálogo eu preciso entender o que é uma coisa para associar a outra, eu acho que isso ainda tá faltando. Também fazer essa associação. Porque eu acho que o estágio está aí pra somar nessa formação, porque senão o estágio também faz o papel de cumpridor de horas, que não é o que deveria ser. Então se eu entendo que essa é uma demanda, o estágio tem que contribuir pra isso. (P6)

É fundamental. Eu acho assim e o estágio não só considerado assim o professor vai dar aula de, mas assim, por exemplo, isso de você conhecer diferentes aspectos de uma instituição, de você conhecer o profissional,

você saber um pouco desse profissional, então isso dessa vivência de um profissional, se você se identifica, pra compreender algo que você está ainda em formação, essa proximidade com os profissionais da área é fundamental, em todas as áreas você tem aí um momento que você vai se aproximando de uma realidade, ou de uma certa realidade, que as pessoas vão atuar.

[...] Então eu acho que assim, se a gente for pensar no ideal, mas eu acho que não dá pra gente ficar paralisado pela impossibilidade, então eu acho que a gente vai fazendo o que, vendo o aluno que a gente tem e o que é possível. Então assim eu acho que dentro do que é possível, os professores eles vão criando alternativas. Eu fiz meus estágios aqui, eu fiz bons estágios, eu acho que, com os professores, eu consegui fazer projetos que até hoje eu lembro que foram importantes. (P7)

Nestes depoimentos fica evidente que, apesar de propostas diferentes de estágio, os professores das duas instituições encontram dificuldades na execução de seus projetos dada por fatores de ordem prática, como o acompanhamento dos alunos, relação mais próxima com as escolas, número de alunos por turma e etc. No entanto, outros aspectos que foram relatados são produtos de uma cultura de estágio pautada na burocracia e cumprimento de normas, como a falta de reconhecimento dos alunos sobre a importância deste momento na sua formação, e a falta de acolhimento dos estagiários nas unidades de ensino, as quais muitas vezes também não reconhecem a importância deste momento. Considerar esses fatores para uma possível reestruturação das propostas de estágio é fundamental para que este momento se torne efetivamente significativo, bem como a consideração do próximo item, que trata da articulação do estágio com o currículo dos cursos, deixando de ser um momento isolado da formação dos professores.

Na instituição A, por se tratar de uma disciplina específica do currículo, o P4 aponta que a articulação do estágio com o currículo é limitada, já que os alunos apenas observam e registram suas vivências, sem uma discussão ou reflexão a respeito das fundamentações discutidas durante seu currículo de formação. A reestruturação da proposta na instituição A vem nesse sentido, de tentar articular o estágio aos diferentes momentos formativos vivenciados no currículo como a disciplina de Prática de Ensino, a participação em grupos de estudos, a participação em visitas técnicas dentre outras atividades que possam somar na relação currículo e estágio.

A nossa ideia é que tenha uma conversa maior entre o estágio e a prática de ensino, porque nós enxergamos que o estágio e a prática de ensino estão muito próximos. Então a nossa ideia é que se aproveite essas coisas, que se tenha uma aproveitamento maior. A gente tem alguns grupos de estudos também, os professores tem grupos de estudos e os alunos que

participam desses grupos também compõem essa carga horária, nesse caso sempre com a anuência do professor, e nesse caso pedindo que independente da pesquisa que eles desenvolvam que ele tenha essa visão de como eles podem aproveitar isso na escola. [...] Então a gente pensa exatamente nisso, nessa articulação de como toda essa vivência dele, porque não adianta, que acredito que se o aluno não tem essa visão de interpretar o que ele aprende aqui e como levar isso pra vida profissional, fica muito difícil o início da carreira, eu falo por experiência própria. Então a gente tenta facilitar pra que eles enxerguem, é aquela coisa da maturidade profissional, como isso pode ser utilizado. (P4)

Já na instituição B, o estágio está vinculado a diferentes disciplinas, o que possibilita uma articulação maior com a proposta curricular durante a formação dos licenciandos. No entanto, os professores apontam que esta fragmentação impede uma visão geral e uma identidade para o curso, já que cada professor organiza sua proposta de estágio, e as disciplinas cursadas nas diferentes faculdades muitas vezes não se relacionam, devido à organização da formação de professores nesta instituição.

Sim, existe nas discussões gerais da universidade, nas comissões que articulam os vários cursos você tem. Agora o que você não tem, que é um problema em qualquer lugar do mundo, é de fato no detalhe como é que cada um dos professores vão desenvolvendo, até que nós temos paradoxalmente, apesar da dedicação exclusiva, há dificuldade de encontrar uma agenda comum, então você tem na prática, limites para fazer isso, mas, teoricamente você tem projeto para cada curso, projeto da própria universidade, em tese as disciplinas estão concatenadas com isso, mas isso é algo para ser melhor investigado, tudo que eu disser está sob suspensão, tem que investigar de fato o que eu faço para meus alunos, investigar se isso de fato também está articulado com o projeto mais geral de formação de professores. (P5)

Não sei te falar das outras Licenciaturas, porque aqui a gente abraça todas as Licenciaturas, e cada uma tem uma cara, cada instituto tem uma cara, eu posso te falar da Educação Física. As disciplinas pouco se conversam, aliás, posso ser bem taxativa, elas não se conversam. Eles tem estágios pra cumprir nas disciplinas de lá também, mas eu sei que são ideias de estágio um pouco diferentes e eles tem o olhar centralizado que as disciplinas se propõe a fazer, então eu sei que eles vão direto pra sala de aula, sei lá, 5º ano B, ele vai observar uma coisa específica, um pouco diferente do que a gente tem feito aqui. (P6)

Existem algumas experiências, mas não há articulação. Dizer que a gente sabe o que acontece, que a gente tem domínio do que eles estão fazendo lá (pausa).

[...] Não. Nem aqui, entre as disciplinas da própria Educação. Então cada professor acaba gerenciando sua disciplina. Então o estágio ele é associado, então a gente tem liberdade de pensar o estágio como quiser entendeu. (P7)

O P5, ao mencionar as comissões que organizam os cursos na instituição B, refere-se à organização curricular das Licenciaturas definida em regimento próprio, que propõe a articulação entre as diferentes faculdades através de reuniões entre as Comissões das Licenciaturas, orientadas pelo Programa de Formação de Professores da instituição, como veremos no eixo a seguir que trata dos temas currículo e formação.

Em relação a esta questão, pesquisadores da área de formação de professores concordam que o estágio não pode ser considerado um componente a parte e desvinculado do currículo, bem como não deve ser considerado como único momento de confluência entre teoria e prática. Gatti e Nunes (2009) em sua pesquisa apontaram que a desarticulação do estágio no currículo, e a ausência de projetos estruturados para este componente são problemas graves enfrentados pelas Licenciaturas. Tal como Aroeira (2009) e Pimenta e Lima (2011), que indicam que a relação entre teoria e prática deve perpassar todo o currículo de formação dos professores, e o estágio deve ser visto como campo investigativo, instrumentalizador da práxis na formação docente. Este nos parece ser o grande desafio para os projetos de estágio.

4.4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Neste eixo, levantamos com os professores as políticas de formação presente nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física de suas instituições, analisando as proposições do projeto pedagógico, suas representações sobre a formação de professores e sobre a Educação Física escolar.

Em relação ao projeto pedagógico dos cursos, não tivemos acesso ao documento da instituição A, então fizemos a análise com base nos depoimentos dos professores. Já na instituição B tivemos acesso ao projeto pedagógico das Licenciaturas em geral (disponível no site da instituição), mas não específico da Educação Física, então além deste documento utilizamos também os depoimentos dos professores na interpretação dos dados.

De maneira geral, os professores afirmaram sua participação na elaboração do projeto pedagógico do curso e nas reestruturações curriculares, quando

necessárias, por meio dos representantes dos docentes que compõem o Núcleo Docente Estruturante – NDE, no caso da instituição A, e dos representantes que compõem as Comissões Coordenadoras dos Cursos de Licenciaturas – COCs na instituição B. Porém, alguns depoimentos evidenciam limitações nesta participação e execução das propostas do projeto pedagógico.

Na instituição A, a maior dificuldade apresentada é o volume de professores e a influência de fatores externos que determinam a organização do projeto pedagógico do curso. A P1 indicou o processo de transformação dos currículos de formação da instituição A a partir da mudança histórica da formação profissional da área e ressaltou também a importância de se entender a formação como um processo contínuo, dado inclusive pelo próprio trabalho e pela troca de experiências com os demais professores, com outras formações e trajetórias na área.

Quando eu cheguei aqui ele era muito mais tecnicista, quer dizer ele era muito mais esportivista do que outra coisa. Com as mudanças da Educação Física escolar isso provocou um olhar diferente pro curso de Licenciatura. Olha, não é por aí, a gente tem que tentar mexer, então essas mudanças curriculares vem acontecendo exatamente por conta dessas mudanças próprias da formação do profissional. Então, a Licenciatura começou aos pouquinhos a olhar para essa questão mais social, olhar realmente para essas questões atuais da Educação Física escolar e os professores na medida do possível foram tentando acomodar isso dentro das características das suas disciplinas e a questão também de se trazer outros professores, os professores mais recente, recém-formados que vem com isso muito fresquinho da formação deles e que vem trazendo esse fôlego pra gente que tá aqui. Muitos professores da prática de ensino fora da universidade são professores, estão na escola. Então eu que saí da escola há um tempo, eu tenho a visão da escola pela visão deles também que vem e a gente conversa muito sobre essas situações. Então, sempre houve essa preocupação, de mudanças, de acertar, de fazer a coisa funcionar de uma forma diferente e se por acaso ela não acontece não é por falha de se querer é por essa contingência que eu estou dizendo pra você [...]. (P1)

O depoimento do P2 reforça algumas afirmações já discutidas nos capítulos anteriores a respeito da formação de professores, e das determinações do mercado e das políticas avaliativas no processo de formação dos professores ao apontar que as políticas públicas de avaliação, no caso o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, e as demandas do mercado de trabalho acabam por determinar a organização curricular da instituição.

A elaboração do projeto é realizada da seguinte forma: é criado um modelo, esse modelo é aprovado no NDE, que é o Núcleo Docente Estruturante. Como nós temos um número muito grande de professores não dá para todos participarem, mesmo as discussões em termo de tempo dos

professores não acabariam num dia, então existe um grupo que os representam que é o NDE. Então todo esse projeto, todas essas definições que abordam a parte curricular do curso é discutido e aprovado nesse núcleo estruturante, então todas as alterações, agora nós estamos propondo uma alteração de grade, pra que aí seja aprovada no NDE para depois ser encaminhada para aprovação. Vai, acontecer uma reformulação. É essa grade que vem ela foi reformulada em 2011, só que foi uma reformulação que não atendeu tanto as diretrizes que o ENADE hoje exige, então nós necessitamos estar aí dentro dos eixos e das portarias específicas que o ENADE proporciona, para nós estarmos construindo uma formação durante o curso do aluno que o aluno tá, digamos assim, necessariamente apto a tá realizando uma prova do ENADE de acordo com as necessidades e o mercado de trabalho claro não deixando isso diante. (P2)

Já na instituição B, na qual a formação de professores está organizada em diferentes faculdades, com projetos pedagógicos distintos, outras aspectos dificultam a participação dos professores na construção e implementação das propostas, como segue nos depoimentos dos professores.

Bom, o que existe é um projeto que pode ser mudado quando há demanda de uma ou de outra unidade, que é acomodação da disciplina enfim, então você tem digamos assim, esse projeto pedagógico na universidade é mais um plano de médio e longo prazo, e o estágio ele é previsto claro também a luz da legislação, nacional e estadual, mas o que você acaba tendo é no interior dos departamentos onde estão locadas as disciplinas, a gente fala em faculdades, mas na verdade o que conta são os departamentos [...]. E aí às vezes é no interior dos departamentos que algumas discussões são feitas, aliás, dessas discussões podem sair demandas de inclusão, alteração [...]. (P5)

A gente tem uma reunião, que eu não vou saber te falar exatamente o que significa a sigla porque não é literal que é a COC, essas COCs, tem COC de todas as Licenciaturas [...]. É uma comissão que tem como função discutir o curso de Licenciatura, então todos os professores que atuam na Licenciatura devem participar dessa reunião. Por questões pessoais, políticas, de identidade entre os pares isso não acontece. Eu vou te falar que eu participei de todas desde que eu cheguei aqui, você sabe que tiveram algumas reuniões em que foram discutidos eventos, congressos, seminários, mas do curso... Ainda teve uma época Cintia que a gente se propôs a fazer essa discussão, então todo mundo tinha que levar, qual é o seu programa, o que você tá fazendo, mas não no o que está no papel, isso era o combinado, o que você faz, pra gente enxergar se tinha sobreposição, todo mundo levou bonitinho, ok. Tinham sobreposições? Tinham. Tinham lacunas, coisas que não estão sendo ditas nem por cá, nem por lá? Tinham. Alguém mexeu? Só foi anunciado entendeu. Então é legal, é bonita essa organização, essa comissão, mas eu não acho que está acontecendo, esse diálogo não é efetivo. (P6)

A gente tem uma comissão que justamente cuida das Licenciaturas, e tem aqui na faculdade a gente tem a COC Licenciatura, que seria uma comissão organizadora aí só da Licenciatura e essas questões curriculares na proposta de formação ela justamente tem acontecido nesses âmbitos, nessas comissões, nessas coordenadorias.

[...] Na verdade essas comissões acabam trazendo, mas na sala de aula, fazendo um trabalho ali, não. Mesmo porque se a Educação Física tem,

mas eu estou com alunos de seis institutos ali, ok, na cabeça deles pode ter alguma articulação, mas assim isso não dá pra falar num todo, não dá pra falar numa generalização, por conta da organização mesmo das faculdades aqui. (P7)

Mais uma vez na fala dos professores da instituição B (P5, P6, e P7) a falta de articulação entre as faculdades aparece de forma relevante, tanto em seus projetos pedagógicos como citado acima, como na compreensão da Educação Física como componente curricular e da organização das propostas de estágio, como já mencionado no eixo anterior. Essa desarticulação dos currículos resulta em propostas diferentes de formação de professores em cada faculdade, apesar do projeto pedagógico da instituição ressaltar a necessidade e importância dessa articulação para a impressão de uma identidade às Licenciaturas.

Em relação às representações sobre a área foi solicitado aos professores que falassem sobre a função da Educação Física escolar e expressassem sua visão sobre o que é formar um professor da área, lembrando que os professores P5 e P7 consideraram a formação de professores em geral, já que trabalham com diferentes cursos de Licenciatura e não tem formação específica na área.

Quanto à função da Educação Física na escola, os professores assumiram diferentes posições, determinadas pela sua trajetória formativa, ou seja, as representações que aparecem em seus depoimentos são produtos dos diferentes discursos que os professores acessaram durante sua formação e experiências com a área.

Para o P2 e o P3, a promoção da saúde aparece como principal objetivo da disciplina:

A Educação Física na escola, o professor a função dele é propiciar movimento ao aluno, a ideia é fazer com que o aluno exerça um exercício físico, uma atividade física, ele se movimente e pra isso ele vai utilizar de todas as competências e habilidades que ele vai ganhar no curso diante das modalidades esportivas, das danças, das ginásticas, das diferentes modalidades que vão dar esse respaldo para ele poder exercer realmente a função, alcançar objetivo da educação na escola que é proporcionar movimento. E dentro desse movimento proporcionado que entra a parte da saúde e da educação, onde através do esporte os alunos podem ganhar disciplina, possam entender regras, respeito, possam cumprir, é alcançar altos desempenhos, às vezes, nunca imaginado e pelo lado da saúde, aí é o ganho da qualidade de vida ai da criança no caso na escola, onde nos temos muitos casos hoje de crianças com hipertensão, problemas cardiorrespiratórios já na idade infantil, então a saúde é importante também, a promoção da saúde, isso eu acho que é a real função da Educação Física na escola. (P2)

Eu acho que a Educação Física tem que fazer o papel de oferecer a prática de atividade física, de oferecer a vivência da atividade física, mas eu acho que ela tem formar pessoas que reconheçam a importância de se fazer atividade física, de entender a Educação Física, de crescerem, por exemplo, e serem autônomas em relação a opções por atividades físicas, de saber o que significa cada atividade física. Se é Educação Física, você deveria formar para que as pessoas entendessem bem daquilo. (P3)

Já o P4 aponta o desenvolvimento dos valores do esporte como função da disciplina na escola:

A Educação Física é uma disciplina da grade curricular que ela deveria mostrar pra essas crianças, eu acho que vários caminhos: primeiro, eu acho que mostrar o esporte é importante, acho que é importante essa criança saber fazer, e saber fazer corretamente, porque dentro do esporte você desenvolve valores importantes, o respeito, a cooperação, saber compartilhar, a gente tem ali capacidade de mostrar a questão da saúde, a própria questão educacional, as práticas pedagógicas dentro da escola são importantíssimas até pra formação das outras disciplinas, agora eu sei que isso também é utópico, porque a gente só vai ter isso quando você tiver um bom profissional trabalhando e com condições. [...] (P4)

As P1 e P6 atribuem uma função mais social pra área, em especial a P6, ao indicar que a função da Educação Física está associada à função da escola e à uma leitura crítica do universo da cultura corporal.

O mesmo da escola. Acho que o papel da Educação Física é o papel da escola, formar sujeito crítico que saiba fazer a leitura de mundo, no nosso caso específico uma leitura do mundo da cultura do corpo, então eu não consigo conceber que a Educação Física seja o espaço da gente brincar por brincar, momento de extravasar, momento de gastar energia, não. É momento de se apropriar e de fazer uma leitura crítica do universo da cultura do corpo. O papel da escola não é fazer uma leitura crítica de mundo? Não é fazer que eu me aproprie, que eu me torne cidadão consciente, crítico? É isso. (P6)

É exatamente isso, é através da nossa especificidade colocar o aluno reconhecendo e sabendo resolver problemas relativos à sociedade, quer dizer como ele deve ser produtivo dentro de uma sociedade ou como ele deve se portar, mas através da nossa especificidade, eu encaro dessa forma. (P1)

Como vimos nos capítulos anteriores, a trajetória histórica da área produziu diferentes discursos sobre sua função, objetivos, conteúdos e metodologias, produzindo consequentemente diferentes representações sobre ser professor de Educação Física. Como afirmado por Silva (2007), o currículo é fruto de inúmeras lutas e nele entrecruzam-se práticas de significação, poder e identidade. A seleção e organização das experiências no currículo visam a produzir certos sujeitos, neste

caso, certos professores. As concepções que esses professores apresentam em relação à função da Educação Física na escola são produtos de suas trajetórias formativas e dos discursos que acessaram durante esse percurso nos diferentes espaços, atribuindo à área determinados significados. Podemos observar que a crise de identidade da área, citada por Bracht (2003) e reiterada por Neira (2009b) aparece claramente nas falas dos professores. Afinal, qual é o papel da Educação Física na escola?

Essa falta de identidade da Educação Física também apareceu na questão acerca do que é formar um professor de Educação Física. Como veremos nos depoimentos, os próprios professores formadores encontram dificuldades em apontar qual tipo de formação, com quais intenções, tem sido oferecida aos licenciandos. Nos depoimentos também é mencionada a falta de reconhecimento da área tanto na escola, como componente curricular, quanto seu reconhecimento social. A P1 também menciona a perda de especificidade da área, ao assumir como objetivo as questões sociais em detrimento das questões físicas/motoras, reforçando sua representação sobre a área.

Poxa, que pergunta. Parece que é tão claro pra gente, mas é uma coisa muito complicada Cintia. Quer dizer é claro você imaginar o seguinte, você formar um ser humano, um profissional que atenda as necessidades da juventude, ou da criança, do adulto, aonde seja que ela vá trabalhar, do ser humano. Aí você fala, que necessidades são essas? Eu tenho que desenvolver a parte cognitiva, a parte afetiva, a parte física óbvio, então isso é formar o ser humano, mas dentro disso, a grandeza disso tudo o que é. Talvez essa seja a grande pergunta que fica pra nós da Educação Física, acho nossa área tão importante, tão fundamental e que ninguém ainda conseguiu mostrar pra sociedade o quanto importante nós somos, e talvez aí esteja o grande erro da Educação Física, ela ter tantas pernas, atacar tantas pernas, tantos lugares que ela fica perdida nisso tudo. . Por isso que eu comentei com você no começo pra mim é muito claro, quer dizer por eu ter tido uma formação esportivista eu acho que o esportivista trabalhava muito melhor a Educação Física do que hoje o professor que tem essa formação específica da Licenciatura, da Educação Física escolar e dessas necessidades sociais, porque hoje se fala de uma Educação Física social e que está se perdendo, a gente nem faz o que a gente tem que fazer, você nem faz o que é o seu específico que é desenvolver o ser humano no pelo lado motor dele, pelo movimento, e aí você tem que atacar de tudo [...]. (P1)

Formar um professor de Educação Física escolar passa muito pela visão da área, eu acho que a gente precisa fazer uma força tarefa na Educação Física, eu até falei isso para os meus alunos, não é nem pra resgatar, mas é pra gente conseguir ter uma boa imagem social do profissional de Educação Física. Eu falo que não é resgatar porque eu acho que a gente nunca teve uma imagem social muito boa. Então assim, se eu perguntar pra minha mãe se ela entende qual é a importância de um profissional de Educação Física ela vai dizer que não. Então assim, mesmo tendo Educação Física em todas as escolas ainda não consegue uma afirmação social, se firmar socialmente como profissional importante, na escola e depois se firmar socialmente na

sociedade. Então talvez ainda falta as pessoas entenderem que o professor de Educação Física ele é um professor e também falta na formação na faculdade, na formação superior explicar pra ele que ele é um professor [...]. (P3)

[...] Eu falo uma coisa que quando eu entrei na faculdade o nosso discurso era “nós temos que mudar a Educação Física” e hoje o discurso do nosso aluno é “nós temos que mudar a Educação Física”, então faz quase 30 anos que não mudou nada. O que aconteceu? Não tenho ideia, ela tem função, mas tá acontecendo? Generalizar é difícil, mas eu acho que muito melhor do que há 10 anos atrás, mas ainda esse melhor não atingiu um nível ideal, então eu acho que ainda há um desequilíbrio pro lado ruim da coisa do que do lado bom. Não sou pessimista, mas acho que o nosso trabalho aqui, a gente tem muito chão pra poder melhorar. (P4)

Que pergunta difícil, dá quase um texto. É formar um sujeito que de conta primeiro de ter uma apropriação crítica do que é o papel dele como professor da cultura corporal e que seja um cara que consiga de fato possibilitar para os seus alunos essa ampliação, esse aprofundar, esse ressignificar, ele se apropriar desse acervo cultura corporal. Então tem duas coisas aí, primeiro permitir que o aluno, futuro professor, se aproprie criticamente do papel de ser professor e que no segundo momento que ele consiga, de conta de ser um articulador pra que o aluno dele na escola também seja alguém que se aproprie criticamente da cultura corporal. (P6)

Na fala dos professores fica evidente certa apreensão em relação ao papel social da Educação Física e à relevância atribuída historicamente ao componente. Porém, não podemos desconsiderar nesta análise que as representações atribuídas à área pela sociedade foram constituídas pelos próprios profissionais em suas práticas e seus discursos, reproduzindo determinados códigos sobre a Educação Física escolar. Acrescentamos aqui os demais significados sobre a área produzidos e veiculados por diferentes grupos, nos mais diversos espaços.

Os professores P5 e P7 também se posicionaram em relação a esta questão, mas abordando a formação geral do professor, e afirmaram a formação como um processo em constante construção e a importância da fundamentação teórica e prática para a atuação do professor, já apontando algumas críticas sobre a formação inicial de professores, que serão ressaltadas no próximo item.

[...] Então eu acho que é isso, formar o professor é aquele que será um futuro profissional, ele tomar contato com essas teorias, esses conhecimentos, ter uma experiência organizada de estágio, isso seria a formação inicial, porque a formação mesmo do professor ela vai se dar na prática, na atuação, mas baseando-se nessa formação inicial, ela tem que ser boa, ela tem que dar oportunidade de contato com essas teorias, por isso que o aluno precisa estudar, tem que vir a aula, mas a aula não é tudo, tem que estudar. Por isso a minha restrição quando eu olho muitos cursos de Licenciatura, aonde esses professores estudam? Depois ficam cobrando dos alunos, eles mesmos não estudaram, nunca leram, ou leram um xerox de 10 páginas, não, não pode ser isso, tem que ser uma formação sólida e a formação sólida pressupõe estudar. (P5)

[...] A formação na verdade eu acho que ela não termina, então assim eu tenho mais que 15 anos de docência e eu estou sempre envolvida com essa história da formação, eu acho que a formação é sempre iniciar, reiniciar, reinventar, ressignificar, significar, então sempre um processo que você lida com contradições, inovações, mudanças, resistências, porque assim as pessoas elas trazem muitas coisas, então é você lidar com que a pessoa tem, traz da sua trajetória, e sempre assim abrir horizontes. Eu acho que formar alguém é você poder abrir possibilidades, é você ressignificar algo que você faz há um tempo, vê de um jeito e olha vamos ver isso podendo abrir assim outras perspectivas de analisar alguma coisa que está ali cristalizado, mas eu sempre falo que a escola é uma instituição que a gente passa quase 15 anos como alunos, quando você é professor você tem essas marcas todas, então quando você vai falar vamos dar aula de alguma coisa é trabalhar com essas experiências, com essas referências, então é isso. É uma instituição que aos olhos das pessoas está muito naturalizada, às vezes também formar é desnaturalizar, é tornar estranho algo que é tão entranhado, então é fazer outras formas de ver a profissão, enfim. (P7)

Os depoimentos dos professores reforçam as colocações de Aroeira (2009) e Pimenta e Lima (2011) ao afirmarem que no processo de formação de professores a teoria precisa ser entendida como ponto fundamental para o aluno ter condições de pesquisar a realidade escolar a partir de diferentes olhares, relacionando-a aos saberes aprendidos, ressignificando estes saberes e construindo novos conhecimentos. Nesse sentido a formação nunca está acabada, mas é um processo contínuo alimentado dialeticamente pela relação entre teoria e prática.

Na última questão os professores expressaram suas opiniões a respeito da formação inicial de professores assinalando as lacunas, necessidades e avanços dessa formação. Os professores P1, P3, P4 apontaram alguns fatores específicos da formação do professor de Educação Física, ressaltando certo avanço no sentido do professor estar sendo melhor formado para atuação na escola.

A P1 ainda assinalou que o problema não está na formação, mas nas representações que a sociedade tem sobre a área, dificultando a atuação do profissional na escola. No entanto não podemos ignorar que as representações não são construídas do nada, mas a partir de discursos que fazem circular certas ideias e atribuem determinados sentidos às práticas sociais. Acredito que a própria crise de identidade historicamente vivida pela área, somada à atuação dos professores nas escolas e aos discursos reproduzidos e veiculados em diversos espaços, produziram e atribuíram certos significados para a disciplina dentro e fora da escola.

Com essas mudanças curriculares introduzindo a Prática de Ensino agora, eu acredito que ele não está saindo 100%, mas ele já está saindo com outro tipo de formação, isso eu percebo. Agora quem não está preparado para

receber esse profissional é a sociedade, não é a formação, eu não acredito que seja a formação. O que nós de uma maneira geral estamos tentando dar conta dessa formação com essa nova perspectiva, com esse novo olhar da Educação Física pra sociedade, para as resoluções daquilo que está acontecendo. Mas a sociedade não está acolhendo o professor de Educação Física e aí que vem o conflito, que eu acho que é aí que está o grande conflito, da sociedade não reconhecer a importância do professor de Educação Física. (P1)

[...] eu acho que hoje você tem um foco mais voltado, mais específico para a questão da formação do professor, na minha época talvez pensava “vou formar um professor de Educação Física” e hoje talvez o pensamento seja “vou formar um professor pra escola e esse cara vai trabalhar com Educação Física”, mas ele é um professor da escola. [...] Então na verdade eu acho que os cursos são mais voltados para a formação do professor, do professor que entenda a dinâmica da escola, o ambiente da escola. (P3)

Eu acho que sempre né, é difícil falar, mas não dá pra dizer que nós atingimos o máximo. Dentro da educação nunca existiu o máximo e nunca vai existir, a gente sempre vai tentando adequar a formação dos nossos alunos pra realidade, com o profissional que eles vão trabalhar, com a realidade brasileira, porque a novidade acontece sempre, né, e a gente tá sempre tentando adequar e melhorar isso pra formação dele. (P4)

A P6 aponta algumas limitações dessa formação, que ainda não entende a Educação Física como parte integrante da escola, mas um componente a parte do currículo, sem uma função e objetivos claros e desarticulados à função social da educação.

Eu acho que muito esse entendimento de escola, de entender o componente curricular Educação Física, entender que ele deve ser articulado a esta instituição escolar, já que gente tá falando de uma Licenciatura, que às vezes os alunos saem licenciados prontos para trabalharem com a recreação, por exemplo, num acampamento. Porque ele aprendeu um monte de joguinho e brincadeirinha, e a escola? Identificar realmente qual é o objetivo da Educação Física dentro da escola, se apropriar desse objetivo, eu acho que isso é uma demanda grande. Porque os alunos me trazem também muito isso, nos estágios, quando eles contam os relatos, eles assistem algumas aulas que eles não sabem pra que servem, o professor hoje faz não sei o que com a dança, amanhã ele faz não sei o que com a luta, uma coisa completamente desarticulada, então a gente percebe que as aulas de Educação Física na escola ainda são meras atividades. Então, eu acho que esse compreender que a Educação Física é um componente curricular de algo maior chamado escola e que, portanto, precisa ter um diálogo eu preciso entender o que é uma coisa para associar a outra, eu acho que isso ainda tá faltando. (P6)

Alviano (2011), em sua pesquisa sobre os cursos de formação inicial em Educação Física, identificou o mesmo problema e questiona a ausência do debate político-filosófico-pedagógico na área em função de uma formação funcionalista e técnica sobre as práticas corporais, produzindo uma Educação Física abstrata, desvinculada da realidade social.

Já os professores P5 e P7 mencionaram fatores mais gerais que atingem a formação de professores, com destaque para a falta de atratividade na carreira, precarização da formação em cursos mal estruturados, e as dificuldades advindas dos próprios alunos que acessam o curso superior, elementos discutidos por Gatti e Nunes (2009) ao apontarem em sua pesquisa a origem dos grupos que optam pela Licenciatura na formação superior, e por Monfredini (2012), ao tratar da precarização, flexibilização e aligeiramento da formação inicial resultantes do alinhamento do projeto educacional à lógica neoliberal, produzindo a sobreposição de trajetos formativos, credenciamento rápido para o mercado, dentre outras medidas que recaem sobre a qualidade da formação inicial. Ambos os professores relataram esses problemas como cruciais na formação de professores:

Primeiro você tem no Brasil um processo de profissionalização do professor compreendendo aí então os esforços nos sentido de ser uma formação sistemática, mesmo reconhecendo o caráter um pouco artesanal da atividade docente, mas isso não deve nos levar a negar o aprendizado sistemático né, ou seja, dar aulas não é decorrente de um dom, alguém nasce pra isso é algo que, ainda com todas as limitações, é algo que tem uma formação inicial, e essa formação inicial, e essa formação inicial ela deve que obedecer um processo mais sistemático, e acho que isso o Brasil está sinalizando avanços nesse processo. Por outro lado problema é que ainda a atividade docente e sua formação padecem de uma série de restrições, quer na atuação profissional, nas condições das escolas, na própria valorização da formação docente, isso acaba trazendo impasse para formação, porque impasse? Porque você recebe um aluno que vivencia essas limitações das escolas da produção docente, esse ouvir falar que o professor ganha mal, isso traz dificuldade, por exemplo, a atrair jovens ou quando você tem os que são atraídos pela carreira, muitas vezes são marcados por isso. E aí você tem esses impasses gerando, por exemplo, pessoas que estão fazendo Licenciatura, mas não querem ser professores [...]. Então, sintetizando você tem o aspecto positivo que é essa preocupação com a sistematização da formação docente, é claro tem muito por fazer ainda, e ao mesmo tempo dificuldades na ação docente. Por que que eu apresento as duas coisas? Porque elas interagem, interagem na formação e você tem esse clima das dificuldades para lidar na atuação profissional das limitações da própria formação.

O grosso dos cursos de formação de Licenciatura no Brasil são de três anos, a noite cursos muito rápidos, você falar que isso é uma sistematização é, mas é muito precário, não estou dizendo que aqui está tudo resolvido nesse sentido, mas formar professor com um curso de três anos eu acho isso muito pouco, então nós teríamos que repensar, não é passar para dez anos, mas vamos repensar. (P5)

Banalização. Eu acho que, no caso das pessoas que estão indo para as escolas públicas hoje, há um investimento muito grande em formação continuada, mas há uma banalização importante dos cursos de formação inicial. E não é por serem oferecidos em EAD ou presencial, não se trata disso, se trata da contratação de profissionais, nas universidades, se trata do tempo de formação, então tem coisas que (pausa). Porque assim, tem

sido muito criticada a formação a distância, mas acho que não é isso. Eu acho que tem aí um problema do tempo mesmo, eu acho que a gente tem recebido alunos, nos cursos de Licenciatura e pedagogia de modo geral, a gente recebe alunos já com algumas demandas importantes de leitura e aí já temos alguns projetos nesse sentido, então assim um investimento assim de entender que ser professor é coisa séria, as pessoas às vezes, algumas universidades “faça um curso e ganha outro”, assim faz um ano de um curso. Então assim, tudo isso quando você vai ser professor de uma disciplina está em jogo sua relação com conhecimento, eu fiz quatro anos de pedagogia e se eu tiver que alfabetizar hoje eu vou ter que estudar demais pra fazer isso. Então é isso o trabalho tem uma grande ordem prática envolvida, mas só que ela tem uma importância de concepções muito bem constituídas, de leitura, de estudo, e as pessoas de modo geral nos cursos assim vamos formar, é quantidade, é facilitação, então isso incomoda um pouco. Então eu acho que estudar demanda tempo, demanda esforço, dedicação, e também auxílio, então eu acho que tem que pensar em tudo isso. (P7)

Aos professores coordenadores solicitamos que falassem sobre a organização do currículo do curso, na intenção de identificar se os currículos estão pensados ou não para a formação de professores para atuação na educação básica, trazendo à tona a discussão sobre as concepções de formação presentes nestes currículos, tópico analisado por Neira (2009b) ao fazer uma alusão à formação de um professor Frankenstein, composto por discursos, conteúdos, métodos e práticas desconexos.

O P2, em seu depoimento sobre o currículo do curso da instituição A, afirma que o curso está estruturado em diferentes eixos, todos voltados para a atuação escolar, contudo aponta a necessidade de reestruturação constante de acordo com as necessidades e demandas dos alunos.

Nós temos aí os núcleos de formação, os núcleos: de formação profissional, o núcleo das modalidades esportivas agregadas para as escolas, os núcleos de arte e movimento que entram as culturas corporais e o núcleo de conhecimento biológico, então são núcleos que trabalham dentro da formação do professor. São eixos de formação onde essas disciplinas são, vamos dizer assim, colocadas de forma ascendente, ele vai ganhando conhecimento de acordo com como se fosse uma escada, então essas disciplinas estão dispostas para que ele vá evoluindo durante o curso até chegar numa formação ideal para o professor, no caso.

Essa proposta da atualização da grade de disciplina da grade curricular, por exemplo, o aluno entra no curso de Educação Física na Licenciatura ele não tem noção de quais áreas ele pode trabalhar, a ideia era criar uma disciplina, uma ideia nomear ela de introdução a Educação Física, onde dentro dessa disciplina ele vai ter acesso a onde eu posso trabalhar a Educação Física, qual o mercado de trabalho de Educação Física. Tendo esse inicio ele consegue durante o curso ele ter uma direção pra que lado ele vai seguir. E abrindo mais as opções de trabalho que às vezes ele fica esperando apenas uma opção para poder tá trabalhando ai no caso. (P2)

Já o P3 questionou a organização curricular da instituição A e apontou a importância da seleção dos conteúdos para uma formação mais específica do professor. No entanto, afirmou que dois fatores interferem na proposta curricular do curso: a formação e trajetória de cada professor formador, que influencia diretamente sua prática pedagógica, e as determinações do mercado e do ENADE, as quais influenciam a definição e estruturação do currículo e a proposição dos conteúdos, tendo assim propostas formativas distintas, e até difusas, dentro de um mesmo curso.

Parece que quando a gente fala de escola não pode ter nada biológico, nada de esportivo. Mas, se você pegar as pessoas que estão na Educação Física ou que gostam da atividade física, todas elas começaram com o esporte vivenciado na Educação Física escolar. A grande questão não é a disciplina, a grade, a grande questão é o conteúdo, como é que se trabalha o conteúdo. Eu acho que o problema hoje curricular não é grade, mas o conteúdo, porque você engana todo mundo colocando um nome bonito, ou você engana todo mundo se você colocar no papel um plano de ensino legal, que até muitas vezes é o que tem na escola, mas na verdade o que se aplica tem uma diferença muito grande.

Você tem um outro fator, o recurso humano. Você tem professores com diferentes formações e que também é algo que é importante, desde que eles conversem entre si. Nos últimos anos a gente tem tentado ter um conteúdo maior voltado para a área escolar, mas lógico que tem problemas. A gente tem um problema de organização, e existe o problema estrutural também, você pega os cursos privados e eles tem que dar conta de uma prova hoje que é o ENADE. Infelizmente a estrutura não favorece ainda a possibilidade de eu trabalhar especificamente isso. Nem o nosso aluno que entra aqui ele tem certeza se ele quer ser professor, isso é outra coisa. E principalmente no ensino privado a grade fica tentando equilibrar entre formação, mercado, captação de alunos, e a partir daí formar grade, e a partir daí formar conteúdo. (P3)

Ambos mencionaram também o desconhecimento dos alunos ao optarem pelo curso de Licenciatura como um fator limitante, tópico que também apareceu no depoimento de outros professores durante a entrevista o que nos faz retomar a colocação de Diniz-Pereira (2011) que ressalta a importância do professor assumir-se e optar conscientemente pela sua profissão, como critério fundamental para a constituição de sua identidade docente.

As entrevistas possibilitaram que olhássemos para o estágio e suas práticas de maneira ampla, recorrendo aos inúmeros fatores que o determinam e que permeiam essa etapa da formação, superando uma leitura ingênua, e identificando os diversos elementos que definem e limitam a ação dos docentes formadores, responsáveis por esse importante componente curricular. Olhar para o estágio na formação de professores em Educação Física considerando as concepções das

políticas públicas para a formação de professores, o histórico da área como campo de formação e como disciplina curricular, os sentidos atribuídos aos seus currículos, e as políticas e pesquisas sobre o estágio permitiu maior aprofundamento e enriquecimento da nossa análise sobre como este momento formativo está organizado e é significado nas IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentaremos aqui as descobertas e reflexões produzidas a partir do referencial bibliográfico, dados e informações coletadas nesta pesquisa. Ressaltamos que trata-se de uma leitura a partir de um olhar sobre o estágio, aguardando novos olhares, vindos de outras direções, que complementem e somem novos elementos e discussões sobre este importante componente na formação de professores.

O objetivo desta pesquisa foi identificar a significação dada ao estágio supervisionado nos currículos das Licenciaturas em Educação Física; e averiguar a representação dos professores formadores a respeito das temáticas relacionadas ao estágio, designando os elementos que constituem (ou não) este componente nos currículos que orientam e subsidiam os cursos de formação inicial.

Portanto, à luz do referencial teórico abordado e das entrevistas realizadas com os professores e coordenadores das IES buscamos caracterizar e mapear o estágio supervisionado nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física de duas instituições, ponderando as concepções de docência e formação em Educação Física presentes neste espaço, e de que maneira se dá a organização deste momento formativo nos cursos de Licenciatura.

Para que pudéssemos fazer uma leitura mais ampla sobre o problema levantado nesta pesquisa consideramos algumas temáticas como fundantes para a análise: o cenário global da educação e formação de professores; o currículo como artefato político e cultural; os dilemas e reformas curriculares na Educação Física, da educação básica aos cursos de formação de professores; e a legislação e pesquisas sobre o estágio supervisionado.

Com base no quadro teórico adotado foi possível visualizarmos a formação inicial a partir de diferentes ângulos. Vimos que o projeto educacional está cada vez mais alinhado à reestruturação econômica e aos mecanismos neoliberais, que limitam este projeto à determinações técnicas. Sendo assim, os cursos de formação inicial estão submetidos às políticas públicas educacionais com este caráter, sejam elas, curriculares, avaliativas ou estruturais.

Discutimos também a concepção de currículo considerada nesta pesquisa, entendendo-o como construção social, como forma de regulação política e cultural,

reprodutor e produtor de relações de poder e identidades, neste caso identidades docentes. Portanto os currículos vivenciados durante a formação inicial de professores produzem e reproduzem certas concepções sobre a educação, a docência e sobre a Educação Física escolar, que certamente são traduzidas nas práticas e ações de seus docentes, dentre elas o estágio.

Também compuseram essa discussão as análises acerca dos estudos referentes à Educação Física, como componente curricular da educação básica e como campo de formação de professores, a qual historicamente apresentou contradições e difusões no que diz respeito à sua função, propostas curriculares e concepções sobre a área, fator também determinante na organização dos currículos de formação.

Em seguida, pontuamos como o estágio está localizado dentro desta trama, com sua base legal e com diferentes estudos que apontam sua importância, tanto na relação entre a teoria e a prática como na consolidação da identidade docente, e a necessidade de reorganização deste processo dentro da formação de professores, considerando a prática dialética como fundante para experiências ricas e significativas de estágio.

A pesquisa realizada apontou elementos importantes que influenciam e determinam as propostas de estágio supervisionado nos currículos de formação inicial, bem como possibilitou identificarmos os sentidos e significados atribuídos pelos professores a este componente curricular e à formação docente em Educação Física. Para sistematizarmos os resultados e conclusões aqui apresentadas interpretamos os dados das entrevistas a partir de cinco eixos: (1) caracterização do professor; (2) sua trajetória formativa; (3) sua prática pedagógica no estágio supervisionado; (4) políticas de formação das IES - o currículo (proposições e representações); e (5) a coordenação e as propostas curriculares, para os coordenadores de curso. Esses eixos emergiram a partir do referencial teórico abordado e da leitura dos dados coletados, e evidenciaram os resultados compartilhados a seguir.

O levantamento bibliográfico, ratificado pelos depoimentos dos professores e coordenadores, permitiu verificarmos que a prática educativa adotada pelas IES e seus professores é resultado de uma série de regulações que são projetadas nas ações de ensino, e não se trata, portanto, de uma ação por si só. Assinalamos também o peso dado às diretrizes oficiais, e a seu cumprimento, mesmo diante das

dificuldades e impossibilidades de implementação, com algumas propostas alternativas para este caminho.

As questões levantadas possibilitaram compreender que o estágio supervisionado é uma forma de regulação colocada em prática por políticas curriculares. Apesar de considerarem sua importância, os professores apontam inúmeras lacunas e necessidades para que este momento seja significativo para a formação, ou seja, o estágio ainda está restrito ao cumprimento de uma norma imposta por estas políticas, e as práticas vivenciadas nas IES reproduzem e legitimam o discurso dos currículos oficiais, ou seja, identificamos poucos caminhos alternativos na tentativa de tornar o estágio um campo efetivo de formação.

Os depoimentos dos professores também permitiu verificarmos como as políticas educacionais, no caso o estágio, são traduzidas e negociadas pelas instituições, pelos docentes e discentes, de acordo com a autonomia e possibilidades de ações de cada ator envolvido. A instituição ressignifica essas proposições em seus projetos pedagógicos, os docentes em suas práticas em sala de aula e os discentes elaboram estratégias para o cumprimento das exigências do estágio, muitas vezes burlando as propostas, ou preenchendo relatórios aleatoriamente, sem um objetivo formativo claro. A participação das escolas acolhedoras e dos professores colaboradores, também foi citada como um empecilho para o enriquecimento desta experiência, o que demonstra uma relação restrita e até conflituosa entre universidade e escola, que não se reconhecem como instituições complementares na formação do professor, ambas espaço de pesquisa e construção do conhecimento.

A pesquisa também possibilitou identificarmos a influência de fatores externos nos currículos de formação inicial, tanto de políticas avaliativas, como o ENADE, como as exigências e necessidades do mercado de trabalho, enfatizando saberes técnicos em detrimento dos saberes e fundamentos específicos da docência. Esses fatores acabam por limitar as experiências vivenciadas ao longo da formação, inclusive no estágio.

Demonstramos que a formação do professor é constituída por diferentes discursos que acessa sobre a área nos diversos espaços de formação, ou seja, a constituição de sua identidade docente é determinada pelos saberes adquiridos na formação inicial, saberes advindos da prática e, principalmente, saberes provenientes de sua trajetória formativa e vivências com a área tanto como aluno,

quanto como professor da educação básica, e professor formador do ensino superior. A formação desta identidade, não se limita a conhecimentos técnicos, mas é constituída pelas representações e significações atribuídas à área e ao ser professor de Educação Física, e pelas concepções que entremeiam sua formação, e são reproduzidas e ressignificadas em sua ação docente nos estágios.

A pesquisa mapeou que para os professores formadores o estágio é um momento fundamental da formação, tanto para o contato com a realidade da escola, estabelecendo a relação entre teoria e prática quanto para a formação da identidade do professor, ao se reconhecer como parte daquele contexto. No entanto, o sentido atribuído a este momento formativo é demarcado pelas diretrizes oficiais e pelas propostas de estágio da IES, somado à concepção de cada professor sobre a Educação Física, sobre a docência e sobre a própria formação de professores. Nos depoimentos ficou evidente que a prática pedagógica do estágio, com raras exceções, está limitada e reduzida ao cômputo de horas, entrega de extensos relatórios, com pequenos, e até ausentes, momentos de discussão, análise e reflexão sobre as vivências, o que não possibilita a compreensão e entendimento do licenciando sobre a relevância de seu papel como futuro docente. Os professores e coordenadores reconhecem que o estágio precisa ser repensado tanto em sua estrutura e objetivos, quanto nos projetos elaborados pelas IES e seus docentes, e apontaram também a importância de torná-lo um momento para além das discussões de metodologias adequadas, mas como espaço de uma discussão filosófica, histórica e política da escola e da própria Educação Física.

Na pesquisa identificamos que o papel e função conferidos à área são resultados de seu processo histórico, imprimindo diferentes currículos, representações e significados para a Educação Física na educação básica, com reflexo na formação de professores. Portanto, os currículos acessados pelos professores durante sua formação inicial produziram determinadas concepções e identidades sobre a docência na Educação Física e seu papel social, e que muitas vezes foram hibridizadas e reconstruídas a partir do acesso à outros discursos que circulam em diversos espaços que discutem a área e a formação de professores. Essas concepções também são projetadas em suas ações pedagógicas, como na própria significação referida ao estágio.

Portanto, ao cotejarmos os dados levantados pela pesquisa às ideias e contribuições presentes na literatura identificamos que há um consenso em relação

à importância do estágio na formação de professores e à necessidade da superação de algumas lacunas para que este momento favoreça uma prática significativa.

Além da inserção do licenciando no contexto de atuação, da aproximação entre teoria e prática, o estágio precisa ser reconhecido como um momento de pesquisa e construção de conhecimento para o futuro professor, como campo de formação, pesquisa e atividade instrumentalizadora da práxis na formação docente, em uma concepção de prática dialética.

Com base nessa pesquisa podemos afirmar que é necessário uma revisão das diretrizes oficiais em relação à função e proposição dos estágios pelas IES, que questione as concepções reinantes e proponha uma reorganização dos projetos de estágio pelas instituições, passando pela participação dos professores formadores na sua elaboração, proposição de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão e análise crítica das experiências, incentivo à relação universidade e escola, respaldo aos professores colaboradores e orientação dos professores supervisores, e acima de tudo vivências que possibilitem um olhar sobre a escola, não limitadas aos conteúdos e metodologias.

Por fim, entendemos que para que o estágio seja, de fato, relevante para a formação dos professores, é necessário superar as regulações e lacunas impostas pela legislação, pela própria organização e projetos de estágio das IES, pela formação de seus docentes, por fatores externos de ordem política, como as determinações do mercado e de políticas educacionais, e de ordem prática, como a dimensão das instituições e número de alunos. Só assim será possível atribuir uma significação formativa a este momento transcendendo os limites burocráticos e possibilitando ao licenciando a compreensão real acerca de sua atuação profissional como futuro professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Mariângela R; NOCCHI, Nice; OST, Mariana A. A prática pedagógica como componente curricular: contextos e processos. Em: NASCIMENTO, Juarez V; FARIAS, Gelcemar O. (orgs.) **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 305-322.

ALBUQUERQUE, Alberto; LIRA, João; RESENDE, Rui. Representações dos professores de Educação Física sobre o seu ano de Prática de Ensino Supervisionado. Em: NASCIMENTO, Juarez V; FARIAS, Gelcemar O. (orgs.) **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 143-176.

ALVES, Gilberto Luiz. Em busca da historicidade das práticas escolares. Em: NASCIMENTO, Maria Isabel M. et al. (orgs.). **Instituições Escolares no Brasil. conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 147-178.

ALVIANO JR., Wilson. **Formação inicial em Educação Física**: análises de uma construção curricular. 2011. 272 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. Em: SILVA, T.T. & MOREIRA, A. F. (org.). **Curriculum, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

AROEIRA, Kalline P. **Estágio Supervisionado e formação contínua**: possibilidades para a reflexão da prática docente na área de Educação Física. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007, Recife. Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Recife: CBCE, 2007.

AROEIRA, Kalline P. **O estágio com prática dialética e colaborativa**: a produção de saberes por futuros professores. 2009. 253p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AZEVEDO, Ângela Celeste B; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas, v.25, n.2, p.129-142, jan. 2004.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n.89, p.1105-1126. set./dez. 2003.

BATISTA, Paula Maria F; PEREIRA, Ana Luisa; GRAÇA, Antônio B. S. A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. Em: NASCIMENTO, Juarez V; FARIA, Gelcemar O. (orgs.) **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção.** Florianópolis: UDESC, 2012. p. 81-111.

BENITES, Larissa C; SOUZA NETO, Samuel de. Identidade do professor de Educação Física: a compreensão da profissão, docência e saberes docentes. **Anais.** VII Congresso Nacional de Educação, p.2583-2594, 2007.

BENITES, Larissa C; SOUZA NETO, Samuel de; BORGES, Cecília; CYRINO, Marina. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p.13-25, 2012.

BENITES, Larissa C; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.2, p. 343-360, mai/ago. 2008.

BRACHT, Valter. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. Em: BRACHT, Valter e CRISÓRIO, Ricardo. (coords.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 09/2001**, de 8 de Maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a.

_____. **Parecer CNE/CP nº27/2001**, de 2 de Outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001b.

_____. **Parecer CNE/CP nº28/2001**, de 2 de Outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001c.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01/2002**, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02/2002**, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

_____. **Resolução CNE/CES nº 07/ 2004**, de 31 de Março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

CAÇÃO, Maria Isaura. Política educacional paulista em contexto de neoliberalismo: São Paulo faz Escola e alienação do trabalho docente. Em: CAVALCANTE, M. A. da S.; PIZZI, L.C.V.; FIGUEIRA, R.A.R.B. (orgs.). I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente: VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado, 2011, Maceió. **Anais**. Maceió: UFAL, 2011, p. 1-18.

CANEN, Ana; XAVIER, Giselli P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 7 ed. Campinas: Papirus, 2001.

CASTRO, Alda Maria D. A. Mudanças Tecnológicas e suas implicações na política de formação de professores. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 469-486, Out./Dez. 2005.

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

COSTA, Carlos Henrique; NUNES, Mário Luiz F. Reformas na formação de professores de Educação Física: transformação ou reprodução? **Anais do III Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação e IV Colóquio de Epistemologia da Educação Física**. UNICAMP, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL Irene Conceição A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEL PINO, Mauro A. B; VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro. M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. Em: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M., FIDALGO, N. L. R. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, p.113-133, 2009.

DINIZ-PEREIRA, José Emílio. As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez.1999.

_____. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**; Brasília, v.92, n. 230, p.34-51, Jan./Abr. 2011.

FARIAS, Gelcemar O; NASCIMENTO, Juarez V. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. Em: NASCIMENTO, Juarez V; FARIAS, Gelcemar O. (orgs.) **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 61-79.

GARCIA, Maria Manuela A; HYPOLITO, Álavro M. e VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.1, pp.45-56, Jan./ Mar. 2005.

GATTI, Bernardete A; NUNES, Marina M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GENTILLI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. Em: GENTILLI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994. 10 ed., p.111-178.

GIROUX, Henry. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. Em: SILVA, Tomaz Tadeu. (org). **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

GIROUX, Henry A; MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. Em: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.144- 158.

GOMES, Alfredo M. As Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: avanços e recuos. Em: MANCEBO, D.; SILVA Jr., J. R.; OLIVEIRA, J. F. **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, p.23-51, 2008.

GONZÁLEZ, Jorge Luis C. Instituições Escolares: Práticas. Em: NASCIMENTO, Maria Isabel M. et al. (orgs.). **Instituições Escolares no Brasil. conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.2, pp. 15-46, Jul./ Dez. 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, v.2, Brasília: INEP, 2011.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e Proletariado no capitalismo contemporâneo**. Parte II. Cap. IV. O trabalho em O Capital, pp. 127-201. São Paulo: Cortez, 2007.

LOFTI, Maria do Carmo F. **Alfabetização**: Onde e como se forma o professor alfabetizador? 2011. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2011.

LUDKE, Menga. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. Em: MOREIRA, A. F; PACHECO, J. A; GARCIA, R. L. (org). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 179-202.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.25, n.88, p.845-866, Especial. Out. 2004.

MAZZEU, Lidiane T. B. A Política de Formação Docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. Em: **32ª ANPEd**, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? v. 32. 2009.

MÉSZAROS, Istvan. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, p. 195-223, 2007.

MONFREDINI, Ivanise. **O conhecimento dos saberes a ensinar na formação de professores da educação básica**. Um estudo sobre as Licenciaturas no Estado de São Paulo. Relatório final de pesquisa apresentado à FAPESP. Jan. 2012.

MOREIRA Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. Em: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio. (org.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.7-20.

NEIRA, Marcos. G. Focinho de porco não é tomada? Ou desfazendo a confusão: Interpretações distorcidas do currículo cultural da Educação Física. Em: **IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. São Carlos: UFSCar, 2009a.

_____. Desvelando os Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p.118-140, Ago. 2009b.

_____. Análises das representações dos professores sobre o currículo da Educação Física. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.14, n.35, p.783-95, Out./ Dez. 2010.

_____. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. Em: NASCIMENTO, Juarez V; FARIA, Gelcemar O. (orgs.) **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 143-176.

NEIRA, Marcos G; LIMA, Maria Emilia de; GRAMORELLI, Lilian C. Política, economia e sociedade: reflexos sobre o projeto educativo da Educação Física. Em: NEIRA, Marcos G. (org). **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thompson Learning, 2007. p. 31-61.

NEIRA, Marcos G; NUNES, Mário Luis F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NETO, Vicente M; MOLINA, Rosane K; SILVA, Lisandra O. O processo de identificação docente e a formação em Educação Física para o trabalho docente no contexto da escola. Em: NASCIMENTO, Juarez V; FARIAS, Gelcemar O. (orgs.) **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 519-542.

NISTA-PICCOLO, Vilma L. Prolegômenos de uma pesquisa sobre o perfil do professor de Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 2, n. 1, p.111-125, Jul. 2010.

NUNES, Mário Luis; RÚBIO, Kátia. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a construção da identidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, Jul./ Dez. 2008.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PIRES, Giovani D. L. Estágio supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional. Em: NASCIMENTO, Juarez V; FARIAS, Gelcemar O. (orgs.) **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 203-234.

ROSA, Maria Inês P; CORRADI, Dulcelena P. Cultura(s) e processos de identificação em currículo de formação docente: uma experiência no estágio das Licenciaturas. **Horizontes**, v.25, n.1, p.47-54, Jan./ Jun. 2007.

SÁ, Nicanor P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. Em: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Nº 57, p. 20-29, Mai. 1986.

SACRISTÁN, José G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa –5.ed. – ArtMed, 2000.

SILVA, Sheila R. P. Interfaces com representações sociais na área da educação: a teoria de lefebvre, a abordagem sócio-histórica, a abordagem sócio-linguística e a teoria de maturana. **V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre representações sociais**. DF, Brasília. Agosto de 2007. Disponível em: www.vjirs.com.br/completos/VJIRS_0532_0603.PDF. Acesso em 01/11/2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós- moderna. Em: SILVA, T.T.; MOREIRA, A. F. (org.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 184-202, 2001.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Carmen L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA NETO, Samuel et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v.25, n.2, p.113-128, Jan. 2004.

SOUZA NETO, Samuel et al. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física. Em: NASCIMENTO, Juarez V; FARIA, Gelcemar O. (orgs.) **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012, p. 113- 140.

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

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf Acesso em 03 de Agosto de 2012.

ANEXO 1: ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES DE ESTÁGIO E QUE SÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Caracterização dos professores: tempo de formação, ano, modalidade, carga horária de trabalho, disciplinas que ministra, dependência administrativa da IES.

Trajetória formativa:

- Experiências com a Educação Física escolar, como aluno;
- Condições que o levaram a optar pela Licenciatura em Educação Física e como foi sua formação no ensino superior (concepções da área e de docência);
- Experiências como professor na Educação Física escolar;
- Experiências como professor no ensino superior.

Prática pedagógica:

- Proposta e intenções da disciplina na IES (concepção de docência, ensino e formação presentes no projeto de estágio, saberes privilegiados no estágio);
- Condições das experiências de estágio (como são organizadas, em que espaços, tipo de acompanhamento, avaliação);
- Relação entre escola => universidade (professor supervisor, gestores, professor colaborador);
- Articulação do estágio com a Matriz Curricular do curso (relação com as demais disciplinas do currículo, convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso);
- Importância e demandas do estágio.

Políticas de formação:

- Elaboração do projeto pedagógico: participação dos docentes na elaboração dos documentos institucionais, e sua relação com as orientações legais;
- Opinião sobre a formação de professores nas Licenciaturas em Educação Física (demandas/ avanços/ necessidades);
- O que é formar um professor de Educação Física escolar? Qual é a função da área como componente curricular?

ANEXO 2: ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES DE ESTÁGIO E QUE NÃO SÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Caracterização dos professores: tempo de formação, ano, modalidade, carga horária de trabalho, disciplinas que ministra, dependência administrativa da IES.

Trajetória formativa:

- Experiências com a educação escolar, como aluno;
- Condições que o levaram a optar pela Licenciatura e como foi sua formação no ensino superior (concepções da área e de docência);
- Experiências como professor na Educação Básica;
- Experiências como professor no ensino superior.

Prática pedagógica:

- Proposta e intenções da disciplina na IES (concepção de docência, ensino e formação presentes no projeto de estágio, saberes privilegiados no estágio);
- Condições das experiências de estágio (como são organizadas, em que espaços, tipo de acompanhamento, avaliação);
- Relação entre escola => universidade (professor supervisor, gestores, professor colaborador);
- Articulação do estágio com a Matriz Curricular do curso (relação com as demais disciplinas do currículo, convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso);
- Importância e demandas do estágio.

Políticas de formação:

- Elaboração do projeto pedagógico: participação dos docentes na elaboração dos documentos institucionais, e sua relação com as orientações legais;
- Opinião sobre a formação de professores nas Licenciaturas (demandas/ avanços/ necessidades);
- O que é formar um professor?

ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS COORDENADORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Caracterização dos coordenadores: tempo de formação, ano, modalidade, carga horária de trabalho, disciplinas que ministra, dependência administrativa da IES.

Trajetória formativa:

- Experiências com a Educação Física Escolar, como aluno;
- Condições que o levaram a optar pela Licenciatura em Educação Física e como foi sua formação no ensino superior (concepções da área e de docência);
- Experiências como professor na Educação Física escolar;
- Experiências como professor no ensino superior.

Prática pedagógica:

- Proposta e intenções da disciplina na IES (concepção de docência, ensino e formação presentes no projeto de estágio, saberes privilegiados no estágio);
- Condições das experiências de estágio (como são organizadas, em que espaços, tipo de acompanhamento, avaliação);
- Relação entre escola => universidade (professor supervisor, gestores, professor colaborador);
- Articulação do estágio com a Matriz Curricular do curso (relação com as demais disciplinas do currículo, convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso);
- Importância e demandas do estágio.

Políticas de formação:

- Elaboração do projeto pedagógico: participação dos docentes na elaboração dos documentos institucionais, e sua relação com as orientações legais;
- Opinião sobre a formação de professores nas Licenciaturas em Educação Física (demandas/ avanços/ necessidades);
- O que é formar um professor de Educação Física escolar? Qual a função da área como componente curricular?

Coordenação e currículo

- Relação da coordenação do curso com o estágio, ou seja, o acompanhamento em si do estágio;
- Organização curricular do curso (relação entre formação e currículo, diferenciação entre Bacharelado e Licenciatura).