

ARTIGO

CARTOGRAFIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA¹

JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO¹

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

<carvalhofilho.josue@unir.br>

PAULA MARIA FAZENDEIRO BATISTA²

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

<paulabatista@fade.up.pt>

SAMUEL DE SOUZA NETO³

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

<samuel.souza-neto@unesp.br>

¹ Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Porto Velho, RO, Brasil.

² Universidade do Porto. Porto - UPORTO, PT, Portugal.

³ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Rio Claro, SP, Brasil.

RESUMO: Este estudo buscou analisar as organizações e concepções formativas de Estágio Curricular Supervisionado predominantes na região da Amazônia brasileira durante o processo de profissionalização do futuro professor de Educação Física, a fim de identificar elementos caracterizadores daquilo que Gauthier *et al.* (1998), Hargreaves (2000) e outros autores chamam de idades do ensino. A pesquisa apresentou-se como exploratória, descritiva, e de abordagem mista, sendo realizada nos cursos de licenciatura em Educação Física de nove universidades públicas da referida região. As técnicas utilizadas foram a análise documental e o questionário semiestruturado aplicado a 36 professores orientadores de estágio. Da análise temática dedutivo-indutiva, resultaram três temas principais: *i*) organização do estágio; *ii*) concepções; e *iii*) idades do ensino. Os resultados evidenciaram concepções formativas de Estágio Curricular Supervisionado advindas de nuances que aludem a três idades, denominadas vocação, ofício e profissão, tendo em vista a coexistência de elementos de orientações diversas no mesmo programa de formação no estágio, com prevalência de uma ou outra idade, dependendo do contexto. Dentre esses elementos, destacam-se alguns indicativos singulares, aspectos organizacionais, concepções formativas de estágio e a utilização de dispositivos formativos, o que denota, ainda que de forma pontual, o desenvolvimento de uma formação profissional no estágio.

Palavras-chave: profissionalização docente, Educação Física, idades do ensino, Estágio Curricular Supervisionado, Amazônia.

¹ Neste trabalho a palavra “cartografia” não é utilizada como método ou procedimento de análise ligada à pesquisa-intervenção, nem como percurso cartográfico, no sentido formulado por Deleuze e Guattari (1995). Mas, sim, como sinônimo de mapeamento, levantamento de dados e pesquisa exploratória/descritiva no contexto da Amazônia brasileira.

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

ABSTRACT: This study focused on analyzing the organizations and formative conceptions of supervised curricular internship (ECS) that prevail in the Amazon region, aiming to identify elements that characterize the ages of teaching in the professionalization process of the future physical education (EF) teacher. The research presented itself as exploratory, descriptive, from a mixed approach, carried out in the undergraduate courses in EF of nine public universities in the Brazilian Amazon. The techniques used were documentary analysis and semi-structured questionnaire, applied to 36 trainee advisory teachers. From the deductive-inductive thematic analysis, three main themes resulted: i) organization of the internship; ii) conceptions; and iii) teaching ages. The results showed formative conceptions of ECS departing from nuances that allude to the three ages: vocation, craft and profession, in view of the coexistence of elements of diverse orientations in the same training program in the internship, with prevalence of one or another age, depending on the context, highlighting from these elements some singular indications, organizational aspects, formative conceptions of internship and the use of formative devices, which denotes, even if punctually, the development of professional training in the internship.

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

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

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

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

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta reflexões sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação de professores de Educação Física (EF) na Amazônia brasileira, tendo como foco identificar e analisar aquilo que Gauthier *et al.* (1998), Hargreaves (2000) e outros autores chamaram de idades do ensino, considerando o processo de profissionalização do magistério/formação (Tardif, 2013b). Nesse sentido, Oliveira (2010) assinala que a profissionalização emerge como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no trabalho e de desqualificação.

Pensando o ECS no âmbito das políticas educacionais, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 reconhece um *continuum* entre a formação inicial e a formação continuada. Essa perspectiva busca estabelecer princípios que sustentariam uma base comum nacional para a formação de professores, visando a profissionalização, os trabalhos de colaboração entre universidade e escola, assim como uma articulação mais forte no campo do ECS (Brasil, 2015).

Apesar do estágio supervisionado estar presente há mais de 50 anos na formação de professores no Brasil, ainda se observa um embate entre as orientações trabalhistas – contrato de estágio, tipificação do estágio, acompanhamento e avaliação – e as orientações pedagógicas – dispositivos, projeto de estágio, parceria universidade-escola e formação dos formadores (Barra, 2020), o que dificulta o próprio processo de profissionalização do ECS. Esse conflito recebeu uma atenção maior na proposição de uma melhor articulação entre essas duas orientações para que atuassem de forma integrada, a partir da última diretriz nacional de formação inicial de professores (Brasil, 2019).

Embora haja essa disposição para a integração das orientações trabalhistas e pedagógicas, não se pode ignorar que as últimas revisões que ocorreram a partir da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 registraram uma “[...] perda do caráter público das políticas educacionais [...] na perspectiva de moldar-se a lógica privatista e mercadológica”, marcadas por um “[...] reducionismo sem precedentes na história da educação nacional” (Anped, 2019, p. 2-3) e pela desconstrução de um projeto coletivo (Reis; André; Passos, 2020). Esses indicativos forjam uma cartografia do ECS na Amazônia, assim como do estado da arte em que se encontram as diferentes idades do ensino (Tardif, 2013a) no ECS, visando a sua assunção. Nesse processo, toma-se como referência a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 e a Resolução CNE/CP n.º 2/2002 para a formação de professores, e a Resolução CNE/CES n.º 7/2004 para a Educação Física, pois nas orientações de tempo e espaço no ECS não houve alteração com relação ao período e às 400 horas para a escola.

Com relação à produção do conhecimento sobre o ECS nos cursos de Educação Física na Amazônia brasileira, Carvalho Filho, Batista e Souza Neto (2021) realizaram um mapeamento nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 1996 e 2019, identificando 62 trabalhos desenvolvidos no país. Nessa investigação, os autores constataram a centralização de pesquisas nas regiões Sul e Sudeste (n=51) e o baixo quantitativo de estudos nas regiões Nordeste (n=7), Centro-Oeste (n=2) e Norte (n=2). De modo semelhante, Maffei (2014) apontou para uma produção científica incipiente sobre a temática no campo da EF ao compará-la com outras áreas do conhecimento, evidenciando, assim, uma carência de pesquisas, de modo a suscitar ao campo científico a realização de novos estudos.

Considerando que os Estágios Curriculares Supervisionados assumem uma centralidade na esfera do processo formativo e de desenvolvimento profissional docente, este estudo teve como objetivo analisar as organizações e as concepções formativas de ECS em Educação Física predominantes na região da Amazônia, visando identificar os elementos caracterizadores das idades do ensino no processo de profissionalização do futuro professor da disciplina. Assim, procurou-se responder às seguintes questões: como estão organizados os Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de licenciaturas em EF na Amazônia? Quais as concepções que prevalecem nos Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos pesquisados? A partir da organização e da concepção formativa apresentada, quais os elementos caracterizadores das idades do ensino no processo de profissionalização do professor de EF nos cursos investigados?

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

A disseminação do termo “idades” coube a autores como Gauthier *et al.* (1998), Hargreaves (2000), Tardif (2013a) e Cyrino (2016). O conceito envolve, no aspecto do contexto, desde um aprendizado vocacional até a universitarização da formação (Bourdoncle, 2000), e no da prática, o exercício da profissionalidade (Contreras, 2009), considerando diferentes etapas da profissionalização do magistério.

Esse processo aparece vinculado ora ao corpo de saberes de um ofício, explorando a sua dimensão cognitiva (Shulman, 1987) – ou refletido no exercício do profissionalismo e da aprendizagem da docência (Hargreaves, 2000) –, ora justaposto a processos de socialização de grupos missionários, artesanais ou ocupacionais a serviço de uma causa, contrato de trabalho ou de um trabalho especializado (Tardif, 2013a). Ou, então, incorporado ao campo da prática de ensino em processos de ECS, considerando a aprendizagem da prática pela imitação de modelos e pela instrumentalização técnica e aplicacionista de métodos, o “aprendizado da profissão” (Cyrino, 2016, p. 45).

No que se refere ao ECS, optou-se por considerar o seu enquadramento como referência, buscando um diálogo com os autores citados e outros que discutem a temática. Desse modo, para além da ideia das idades do ensino como concepções, vamos considerá-las, no campo da Educação Física, como perspectivas.

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

A respeito da noção de idade do ensino como vocação, Gauthier *et al.* (1998, p. 20) oferecem um contributo relevante para o entendimento de que “[...] o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”. Nesse sentido, os autores se referem ao ensino na perspectiva do “ofício”, considerando como uma de suas dimensões a categoria ofício sem saberes – caracterizada pela observação, imitação e vivência da prática pela prática. Desse modo, se de um lado a primeira idade pode ser concebida, inicialmente, por um caráter missionário e vocacional – um dom, no sentido literal de uma profissão de fé, em que a aprendizagem da docência se dava pela observação e imitação das práticas dos mestres experientes – (Vicentini; Lugli, 2009), por outro lado, no campo da EF, essa perspectiva assume contornos de uma aprendizagem artesanal.

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

Assim, para estabelecer relações entre esses aspectos conceituais em torno do ECS na formação do professor de Educação Física, parte-se do entendimento de que a aprendizagem do ofício de qualquer profissão se edifica pela aprendizagem da prática profissional. Historicamente, “[...] o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais” (Pimenta; Lima, 2012, p. 29), sendo sistematizado desde a criação das Escolas Normais (Silvestre, 2011), ou das Escolas de Ginástica e da caserna, no caso da Educação Física. Nesse processo, passou por diversas modificações no que se refere à sua concepção formativa e às terminologias adotadas, dentre as quais destacam-se: Exercícios Práticos do Ensino; Prática de Ensino; e, por último, Estágio Curricular Supervisionado (Silvestre, 2011).

Embora se perceba o ECS como eixo central para a aprendizagem da prática profissional no processo de profissionalização do ensino (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019), também se verifica a coexistência de concepções formativas de professores e de estágios sustentadas por diferentes enfoques teórico-metodológicos. Nesse aspecto, com base nos estudos de Cyrino (2016), Pimenta e Lima (2012) e Zabalza (2014), destaca-se a concepção de ECS enquanto aprendizagem da prática – conhecida como aprendizagem artesanal, cujo elemento formativo ocorre pela observação e pela vivência prática decorrente da imitação de aulas-modelo dos professores experientes (Vicentini; Lugli, 2009).

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

A segunda idade decorreu do rompimento do Estado moderno com a igreja, processo marcado, no século XIX, pela formação das nações e pela constituição oficial de sistemas de ensino, o que ocorreu através da implantação das escolas e de uma carreira ocupacional para os professores a serviço do Estado. Dessa disposição social emergiu o ofício do ato de ensinar, marcando, desde então, a necessidade de preparação didático-pedagógica na formação de professores (Saviani, 2009).

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

Porém, Tardif (2013a), ao discutir sobre a profissionalização do ensino, questiona se o Brasil já chegou à “idade do ofício”. Essa indagação fundamenta-se nos resultados de estudos realizados no Canadá, onde se constatou a reprodução de práticas tradicionais que aludem aos séculos anteriores. Nesse sentido, o autor questiona se nos estados brasileiros adotam-se os mesmos procedimentos para ensinar, demonstrando uma coesão mínima em relação aos princípios e procedimentos de ensino (Souza Neto; Borges; Ayoub, 2021).

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

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

A terceira idade tem como ponto de referência a década de 1980, a partir do movimento social pela profissionalização do ensino (Holmes Group, 1986), ocorrido inicialmente nos Estados Unidos da América (EUA). Esse movimento teve como objetivos superar os baixos índices de desempenho dos sistemas educativos, baseando-se em três pressupostos: *i)* melhorar a qualidade do ensino; *ii)* reestruturar e fortalecer uma base de conhecimentos para a docência; e *iii)* elevá-la ao status de profissão (Tardif, 2013a; Heagreaves, 2000).

O movimento de profissionalização do ensino, elemento central dentro desta análise, se refere, em termos gerais, ao processo de desenvolvimento da profissão docente. Do ponto de vista histórico, social e político, ele tem sido marcado por uma série de contingências e problemáticas a esse respeito (Oliveira, 2010).

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

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

Essa concepção de ECS agrega em seu bojo outros modelos formativos de estágio, quais sejam: *i*) a relação teoria-prática (Carvalho Filho; Brasileiro, 2020); *ii*) o espaço de pesquisa e de pesquisa-ação (Pimenta; Lima, 2012); *iii*) a iniciação à docência (Ribeiro; Vedovatto, 2019); *iv*) a análise e reflexão sobre a prática (Rufino; Benites; Souza Neto, 2017); *v*) e o momento de construção e reconstrução da identidade docente (Amaral da Cunha; Batista; Graça, 2020). No Brasil, essa perspectiva vem sendo fortalecida nas políticas docentes com o aumento da carga horária dos Estágios Curriculares Supervisionados; o anúncio da necessidade de incluir, nesse processo, projetos de colaboração entre universidade e escola com a participação de professores experientes; o acompanhamento do estágio pela universidade e pela escola; o contrato de estágio; e, mais recentemente, o uso de dispositivos para a análise da prática (Brasil, 1996; 2002; 2004; 2008; 2015; 2019).

METODOLOGIA

Considerando os objetivos propostos, optou-se pela pesquisa² de natureza exploratória e descritiva por permitir uma visão ampla sobre uma temática ainda não explorada suficientemente no contexto estudado (Gil, 2019). A abordagem metodológica utilizada foi a mista (Small, 2011), que possibilita combinar, num mesmo estudo, procedimentos e técnicas quantitativas e qualitativas. As vantagens analíticas dessa abordagem promovem a interação e o aprofundamento dos resultados pela triangulação de fontes e dados (Creswell; Plano Clark, 2011).

Contexto do estudo: a Educação Física na Amazônia brasileira

De um universo de 15 instituições públicas de ensino superior (IPES), o estudo teve como campo de pesquisa nove cursos de licenciatura em EF de nove universidades da Amazônia brasileira, codificadas nesta pesquisa como: U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8 e U9. Geograficamente, as instituições localizam-se nos estados do Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Pará, Tocantins, Amapá, Mato Grosso e Maranhão. O critério de seleção das instituições se deu por serem públicas, ofertarem cursos de licenciatura em EF na modalidade presencial, oferecerem vagas anualmente e formarem professores que atuarão no contexto escolar na região.

Com base nesse recorte, inspirado na ideia de cartografia (território), buscou-se mapear as organizações e as concepções formativas de estágio supervisionado na formação de professores de EF, uma vez que, do ponto de vista geográfico, a pesquisa abrange a extensa área da Amazônia legal brasileira. Nessa direção, cabe mencionar que a palavra cartografia não foi utilizada como método – procedimento de análise ligado à pesquisa-intervenção ou percurso cartográfico, no sentido formulado por Deleuze e Guattari (1995), mas como sinônimo de mapeamento, de levantamento de dados e de pesquisa exploratória, assumindo, dessa forma, outros contornos metodológicos.

² A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, direcionada ao CEP, sob o n.º CAAE: 08094919.7.00005465, e aprovada pelo Parecer n.º 3.255.897, em 10 de abril de 2019.

Figura 1 – Mapa referente ao contexto da pesquisa



Fonte: elaborada pelos autores (2019).

Entre as nove instituições identificadas na Figura 1, observou-se que elas estão estruturadas por seriação semestral, por período e por componentes curriculares diversos. Além disso, oferecem anualmente entre 40 e 50 vagas com habilitação em licenciatura em EF. Na sua maioria, localizam-se nas capitais de seus estados, com exceção da U6, que está situada no interior e funciona no turno da noite. Outra peculiaridade diz respeito à U1, que oferece vagas nos turnos diurno e noturno.

Participantes

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

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

Técnicas e procedimentos de coleta de dados

Em decorrência da viabilidade técnica e material, optou-se pela pesquisa documental e pelo questionário semiestruturado (Hill, M.; Hill, A., 2009). O estudo documental caracteriza-se como fonte primária, constituída por dados não codificados, como registros escritos e documentos físicos ou

eletrônicos (Gil, 2019). Já o questionário semiestruturado possibilita a obtenção de informações em menor tempo e a custos reduzidos. Além disso, permite maior abrangência geográfica e um quantitativo considerável de participantes, tendo em vista a possibilidade de envio do instrumento por e-mail, fax ou correio (Mattos; Júnior; Blecher, 2008).

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

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

Procedimentos de análise

Após coletados, os dados documentais e os questionários semiestruturados foram organizados, separados e exportados para o software de análise qualitativa SCR NVivo (versão *release* 1.5.1, 2020), utilizando-se como estratégia a triangulação interativa dos dados (Azevedo *et al.*, 2013). Foi efetuada uma apuração temática à luz de procedimentos dedutivos e indutivos (Queirós; Graça, 2013), tendo por base as categorias analíticas sensibilizantes embasadas pelo quadro teórico-conceitual ancorado nos estudos de Pimenta e Lima (2012), Cyrino (2016), Tardif (2013a) e Gauthier *et al.* (1998).

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

Quadro 1 – Temas do estudo

TEMAS	SUBTEMAS EMERGENTES
Organização do ECS	-----
Concepções de ECS	Espaço de vivência Aplicação de conhecimentos Articulação entre teoria e prática Pesquisa, intervenção e regência Inserção/transição profissional Espaço de reflexão e construção da identidade
Idades do Ensino	Vocação Ofício Profissão

Fonte: elaborado pelos autores (2019).

RESULTADOS

Esta subseção aporta as formas de organização dos Estágios Curriculares Supervisionados na realidade pesquisada, tendo por base uma análise descritiva dos documentos oficiais dos cursos das nove instituições investigadas sobre a distribuição das disciplinas por semestre nos segmentos da educação básica; os campos de estágio e sua interface com o perfil profissional do egresso; as fases/atividades desenvolvidas em campo; as configurações dos núcleos de estágios (NE), relativamente aos professores orientadores que atuam nos estágios; e, por último, os dispositivos/instrumentais utilizados (Quadro 2). Cabe salientar que, durante o processo de realização da pesquisa de campo (primeiro semestre de 2019), algumas instituições estavam em processo de reestruturação dos PPC para adequá-los às mudanças estabelecidas nos normativos legais sobre a formação de professores (Brasil, 2015; 2019), em particular, às diretrizes curriculares nacionais (DCN) para a formação de professores de Educação Física (Brasil, 2018).

Quadro 2 – Organização do Estágio Curricular Supervisionado em EF na Amazônia brasileira

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

Legenda: ECS – Estágio Curricular Supervisionado; U – Universidades; PPC – Projeto Pedagógico de Curso; ODP – Organização das disciplinas por período; CPES – Campo de estágio supervisionado; NE – Núcleo de estágio; CE – Coordenador de estágio; PO – Professor orientador de estágio; PSU – Professor supervisor da universidade; EB – Educação básica; EI – Educação infantil; EF1 – Ensino fundamental 1; EF2 – Ensino fundamental 2; EM – Ensino médio; EJA – Educação de jovens e adultos; RE – Relatório de estágio; MD – Memorial descritivo; WF – Webfólio.
Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Distribuição das disciplinas

Os ECS dos nove cursos estudados possuem de 400 a 420 horas de carga horária, distribuídas a partir da segunda metade do curso. As instituições U2, U3, U4, U5, U7 e U8 organizam seus estágios em quatro disciplinas: ECS-I na educação infantil; ECS-II no ensino fundamental 1; ECS-III no ensino fundamental 2; e ECS-IV no ensino médio/EJA. Já a U6 e a U9, em três disciplinas – ECS-I, ECS-II e ECS-III – distribuídas entre as etapas de ensino. Observou-se, também, uma característica organizacional peculiar na U1, uma vez que as 420 horas de ECS ocorrem totalmente no último semestre, após a integralização de todos os créditos/disciplinas do currículo. Há a imersão de 21 dias letivos e 105 horas em cada etapa da educação básica (EI, EF1, EF2 e EM), realizada somente em escolas públicas (CE/PO1, U1).

Campos de estágio e o perfil do egresso

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

Por outro lado, apesar de 100% dos cursos pesquisados se caracterizarem como licenciatura em EF, observou-se nas U3 e U5 que os campos de estágios se configuram numa perspectiva de atuação plena, sugerindo que os acadêmicos podem estagiar tanto em espaços escolares como não escolares. A U5 foi além, instituindo os campos de estágio e atribuindo aos ECS I e II o ensino fundamental e o ensino médio; já os ECS III e IV preveem a prática em “[...] clubes, academias, escolinhas de iniciação esportiva e condomínios; políticas públicas, movimentos sociais, instituições beneficentes, associações [...], esporte e do lazer” (PPC, U5, 2011, p. 76-79). No caso da U3, o estágio está organizado apenas nos segmentos da educação básica, entretanto, explicita-se que o “[...] aluno poderá optar em apenas uma etapa do Estágio Supervisionado pelo campo de intervenção não escolar [...]” (RE/PPC, U3, 2015, p. 165-166), que poderá ser realizado em “hospitais, clínicas, academias, etc.”. Contudo, no PPC da U3 não há menção a ementas que façam referência a esses espaços na matriz curricular de disciplinas.

Fases/atividades em campo

Em relação às atividades desenvolvidas, no PPC das instituições U1, U2, U3, U5, U7, U8 e U9, além das aulas e orientação na universidade, as atividades em campo são divididas em três fases: *i*) observação; *ii*) participação/coparticipação; e *iii*) regência/execução. Na U9, além das fases de observação e regência, há previsão de uma fase de estágio na gestão escolar. Já a U6 adota nomenclaturas singulares: *i*) diagnóstica – observação e contextualização dos espaços de atuação profissional; *ii*) projetual – elaboração de plano de ação investigativo e interventivo; *iii*) interventiva – execução do plano de ação no campo de estágio; e *iv*) sistematizadora – elaboração do relatório do estágio (PPC, U6, 2010).

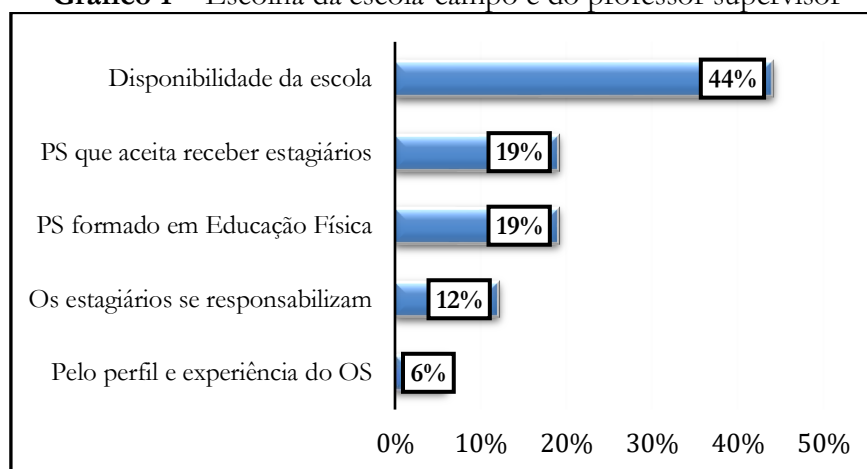
Núcleo de estágio

Em relação aos núcleos de estágio, os dados evidenciam a presença do CE em seis instituições (U1, U2, U3, U6, U8 e U9). Constatou-se, também, que as U4, U5, U6, U7 e U9 possuem de dois a quatro POs que ministram as disciplinas de estágio. Um dado que merece destaque refere-se

ao quantitativo de seis a nove POs que orientam pequenos grupos de estagiários (duplas/trios), o que foi observado nas U1, U2, U3 e U8. Destas, apenas as U3 e U8 possuem um núcleo de estágio composto por POs fixos, que atuam semestralmente. O PPC da U3, por exemplo, estabelece que os estagiários sejam orientados/supervisionados por professores do departamento, sendo “[...] (um professor para cada grupo) que farão planejamento coletivo e deverão cuidar para que todas as atividades de estágio sejam realizadas por todos os alunos devidamente supervisionadas” (PPC, U3, 2015, p. 124-125). Nessa instituição, foram identificados sete professores supervisores.

Por outro lado, embora haja um quantitativo de seis a nove POs, os pesquisados das instituições U1, U2 e U6 assinalaram que “[...] não há professores orientadores fixos no estágio supervisionado, pois ocorre rodízio entre os docentes do curso para assumirem anualmente a(s) disciplina(s)” (PO4, U1; CE/PO1, U2; PO3, U6). Outro ponto importante sobre a organização/sistematização do ECS, ilustrado no Gráfico 1, faz referência ao modo pelo qual os POs selecionam as escolas-campo – ou seja, as escolas onde os estágios serão realizados – e os professores supervisores (PS).

Gráfico 1 – Escolha da escola-campo e do professor supervisor



Fonte: elaborado pelos autores, baseado nos questionários (2019).

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

Dispositivos formativos e avaliativos

Os PPCs das instituições U1, U2, U6 e U9 indicam, como dispositivo formativo e avaliativo, a elaboração de um relatório de estágio. Verifica-se que outras instituições oferecem aos estagiários a opção de transformar o RE em trabalho de conclusão de curso (TCC), no formato de artigo científico de relato de experiência (U1, 2006; U4, 2017; U7, 2017). Além desses dispositivos, ocorrem, ainda, a apresentação do relatório em seminário final (PO2, U3); as atividades na modalidade de educação a distância (EAD), como webfólio e fórum na plataforma Moodle, e memorial descritivo (PPC, U7, 2014); assim como a utilização de roteiro crítico-reflexivo de observação das aulas do PS e das regências dos colegas/estagiários, seguida de rodas de conversas para fomentar a reflexão coletiva e de um evento interno – um seminário de socialização com a participação dos professores supervisores das escolas (CE/PO1, PO2, PO3, PO4, U8).

CONCEPÇÕES DE ECS

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

Quadro 3 – Concepções de ECS em Educação Física na Amazônia brasileira

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

Fonte: elaborado pelos autores, baseado nos questionários (2019).

Espaço de vivência

A partir da análise dos documentos oficiais das instituições U2 e U3, observa-se que o ECS é concebido como um espaço para “vivenciar uma experiência prática” de ensino que oportunize “[...] aprender a atuar fazendo aquilo que é peculiar ao campo profissional, aprendendo ainda, de forma procedimental” (PPC, U3, 2015, p. 169), sob a supervisão de um “[...] professor experiente [...], a função de professor de educação física na Educação Básica” (PPC, U2, 2005, p. 16). Embora essa concepção tenha sido encontrada nas respostas de 22,3% do total de POs (Quadro 2), ao se analisar especificamente a percepção dos docentes com os PPCs da U2 e U3, verificou-se que, entre os sete pesquisados da U2, três compartilham a concepção que emerge do documento norteador. Já na U3, entre os cinco participantes, dois concebem o ECS igualmente ao PPC, conforme os excertos a seguir: “Vivenciarem a realidade da prática junto com professores experientes” (PO7, U2); “Entrar em contato com a vivência prática na escola” (PO2, U2); “Oportunizar ao aluno uma vivência inicial com a área de trabalho, seja no clube ou na escola” (PO5, U2); “Vivenciar a aprendizagem da prática em sala de aula” (PO2, U3); e “Vivenciar a prática da Educação Física nas escolas para que aprendam e conheçam melhor sua área de atuação” (PO3, U3).

Aplicabilidade de conhecimentos

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

³ Foi utilizado a letra (f) para simbolizar a frequência das respostas.

Pesquisa, intervenção e regência

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

Articulação entre teoria e prática

Este subtema constitui-se pelos documentos legais das instituições U5, U7, U8 e U9 e pelas respostas de 19,5% do total de POs, que entendem o ECS como um espaço de “articulação entre teoria e prática” (PPC, U5, 2011, p. 42). Essa concepção pretende “[...] propiciar aos estagiários o encontro com as situações práticas” (PPC, U7, 2010) nos contextos profissionais (PPC, U8, 2011) para que seja possível estabelecer essa articulação no processo de ensino-aprendizagem durante a formação do professor de Educação Física (PPC, U9, 2015). Em relação aos docentes vinculados às instituições U5, U7, U8 e U9, observou-se que, entre os quatro participantes da U7, apenas o PO1 compreende o ECS como um momento oportuno para a articulação teoria-prática, na “[...] busca de uma síntese que faça sentido e significado ao licenciando, permitindo, inclusive, mitigar os efeitos do choque de realidade”. Os docentes da U9 entendem que essa aproximação no ECS pode auxiliar na melhoria do desempenho profissional dos futuros docentes (CE/PO1, PO2, U9). Já os participantes das U5 e U8 não divergem dessa perspectiva formativa, porém, a trazem como elemento estruturante da sexta concepção.

Inserção e transição profissional

Outro subtema encontrado nos PPCs das U3, U4 e U8 concebe o ECS como um processo de inserção e “[...] transição profissional, que procura ligar duas lógicas – educação e trabalho” (PPC, U8, 2011, p. 31), por oportunizar ao estagiário em formação o desenvolvimento de “[...] competências que já detém sob supervisão de um profissional da área” (PPC, U4, 2017, p. 28). Por essa compreensão, o estágio pode se tornar um “[...] canal retro-alimentador entre a instituição e a comunidade [...] que irá possibilitar o primeiro contato com sua futura profissão” (PPC, U3, 2015, p. 169). Embora se verifique essa concepção em 13,8% dos POs, ao se relacionar o estabelecido nos PPCs (U3, U4, e U8) com as respostas de seus professores, observou-se que o ECS tem como objetivo “promover a inserção profissional” (CE/PO1, U8) e propiciar ao estagiário a real aproximação com o contexto do trabalho na escola (CE/PO1, U3). Já os participantes da U4 divergem do que está explicitado no PPC.

Espaço de reflexão e construção da identidade

Por último, este subtema depreende-se das instituições U7 e U8, que entendem o ECS como um espaço de “[...] análise e reflexão de situações do cotidiano da profissão, criando condições para estabelecer conexões entre as teorias estudadas no curso e as ações práticas da Educação Física no contexto escolar” (PPC, U8, 2011, p. 31). Essa perspectiva tem como elemento norteador da formação profissional o processo de análise e reflexão, uma vez que pode oportunizar aos atores envolvidos redimensionar a sua “[...] prática, enriquecendo-a com conhecimentos teóricos num movimento dialético [...] que tensiona entre o que é e o que deveria ser, entre realidade e utopia” (PPC, U7, 2014, p. 85). Essa concepção foi também identificada em 19,5% dos participantes, todavia, nas respostas dos POs dessas instituições, observou-se que os docentes da U7 não concebem o ECS sob a mesma perspectiva encontrada no PPC.

Em relação aos POs da U8, verificou-se em suas respostas que “[...] o estágio propicia a aprendizagem da prática por meio da análise do cotidiano profissional” (PO4, U8) por oportunizar o “[...] tensionamento entre a teoria e a prática diante de situações reais de alunos-professores e aprendizagens” (PO2, U8). Assim, o ECS torna possível “[...] a real aproximação entre escola e universidade com vistas a assumir as funções que cabem à formação inicial e continuada de professores” (PO3, U8), percebendo-o, ainda, como um “tempo/espço fundamental” para o processo de construção da “identidade docente” (PO5, U8).

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

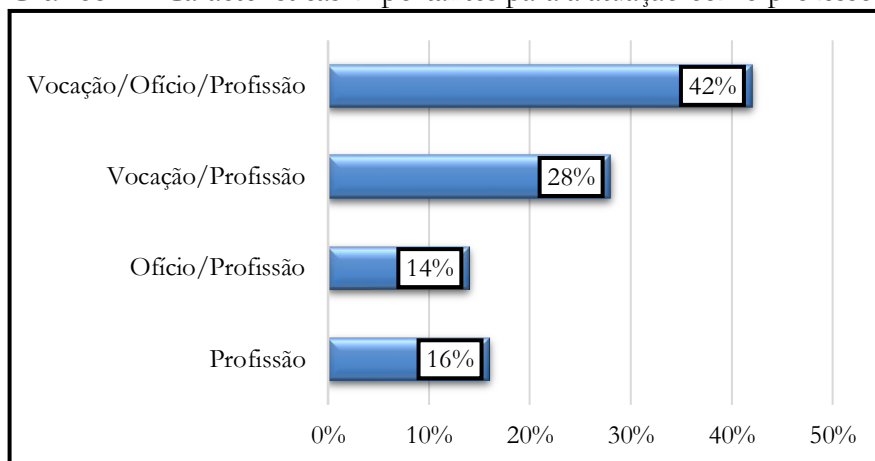
AS IDADES DO ENSINO

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

Em relação à idade da vocação, de caráter artesanal, nas respostas do questionário foram recorrentes as seguintes características: “é preciso gostar de crianças”; “ter controle sobre os alunos”; “primar pela disciplina”; “aprender a ensinar pela observação e prática de professores experientes”; “a atuação no magistério pode ser um dom”; “basta ter talento”; “basta ter bom senso”; “aprender a ensinar pela tentativa-erro”; e etc. Sobre a idade do ofício, as características assinaladas foram: “ir da teoria para a prática”; “na arte de ensinar é importante buscar e aplicar os conhecimentos de aulas disponíveis, mesmo que sejam de outras realidades”; “basta saber aplicar as técnicas e métodos de ensino”; “basta ter conhecimentos teóricos e aplicá-los”; “basta conhecer a matéria – o conteúdo”; e “basta ter cultura”. Já a respeito da idade da profissão, observou-se que 100% dos investigados selecionaram e atribuíram características dessa idade, mesmo tendo marcado outras características combinadas e peculiares da idade da vocação e do ofício. Dentre as características elencadas, foram citadas: “conhecer as leis que regulam a profissão”; “filiar-se ao sindicato, associação de classe, conselho profissional, etc.”; “refletir sobre suas práticas”; “buscar formação continuada”; “é preciso ter conhecimento das ciências da educação, conhecimento da matéria, conhecimentos pedagógicos, conhecimentos dos alunos, conhecimentos do contexto, e conhecimento pedagógico do conteúdo”; “conhecimentos da ação, conhecimentos na ação e conhecimentos sobre ação”; “utilizar as novas tecnologias”; “ensinar utilizando das interações”; e etc.

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

Gráfico 2 – Características importantes para a atuação como professor



Fonte: elaborado pelos autores, baseado nos questionários (2019).

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

Desses dados, destaca-se o fato de não haver incidência de respostas ligadas apenas à idade da vocação artesanal e/ou à idade do ofício; quando aparecem, estão alocadas juntamente com as características da idade da profissão. Entretanto, isso demonstra que as concepções formativas de docência no ECS trazem elementos subjacentes de orientações e práticas diversas em um mesmo programa de formação (Feiman-Nemser; Parker; Zeichner, 1993), uma vez que apresentam postulados característicos das três idades do ensino, o que suscita o engendramento da discussão a seguir.

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

Na análise triangulada dos dados, tanto do ponto de vista organizacional como das concepções formativas de estágio, ao se considerar o instituído nos PPC e as respostas dos POs das instituições investigadas, embora haja a constatação de contradições, foi possível identificar alguns elementos constitutivos das idades do ensino nos ECS dos cursos de licenciatura em EF da Amazônia brasileira. Para tanto, apresentam-se, a seguir, algumas reflexões acerca desses resultados discutidos por autores que estudam o ECS (Cyrino, 2016; Pimenta; Lima, 2012; Zabalza, 2014), tomando como base teórico-conceitual o processo de profissionalização do ensino no que se refere à aprendizagem da prática do ofício docente (Tardif, 2013a; Nóvoa, 2019; Gauthier *et al.*, 1998).

A discussão estruturou-se em três pontos e, com base neles, projetou-se uma “lente de aumento” sobre o estágio. No primeiro ponto sobressai a ideia de compreender o ECS na perspectiva da idade da vocação e sua relação com um ofício sem saberes – a prática como imitação de modelos, artesanal ou como espaço de vivências; no segundo, a perspectiva da idade do ofício e sua relação com os saberes sem ofício – a aprendizagem da prática se dá pela instrumentalização técnica e aplicacionista; e no terceiro, a perspectiva da idade da profissão e sua relação com um ofício feito de saberes – a prática como aprendizado da profissão.

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

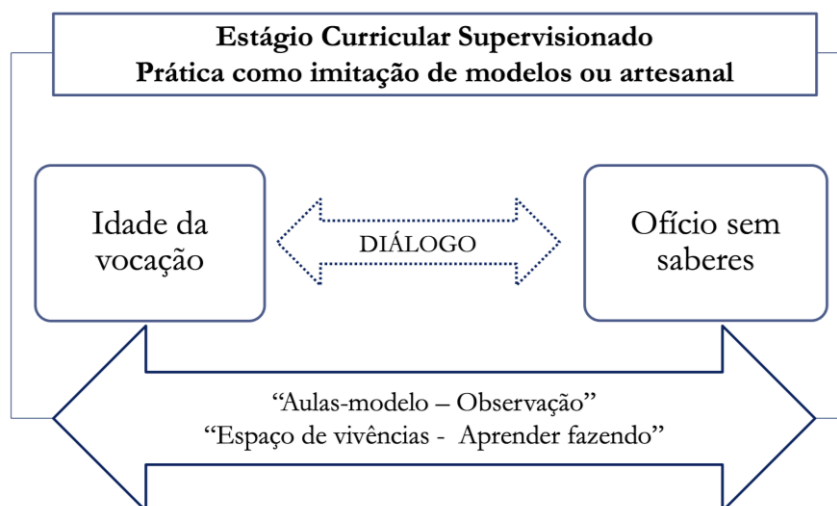
Inicialmente, os dados evidenciaram a compreensão do ECS como espaço de vivência (U2 e U3). Essa perspectiva remete à aprendizagem restrita ao fazer prático, caracterizada pela imitação de modelos (Cyrino, 2016) e vivenciada na “[...] realidade da prática junto com professores experientes” (PO7, U2). Nesse modelo formativo, o futuro professor aprende os conhecimentos consagrados tradicionalmente (Saviani, 2009), permeados pela aprendizagem de condutas e qualidades importantes para o desempenho da prática. Por analogia, esse modelo apresenta similaridades ao que ocorria entre os mestres artesãos e seus aprendizes no ensino artesanal (Vicentini; Lugli, 2009; Ryan; Toohey; Hughes, 1996 *apud* Zabalza, 2014), no qual os futuros professores, “na essência, aprendiam fazendo” (Rugiu, 1998, p. 19).

Por esse prisma, o bom professor seria aquele que conseguisse, na prática, imitar e reproduzir com excelência os professores experientes (Rugiu, 1998), tendo em vista a ideia de “aprender a atuar fazendo aquilo que é peculiar” (PPC, U3, 2015, p. 169) à docência. Assim, é possível observar semelhanças tanto com a idade da vocação (Tardif, 2013a) quanto com o ensino artesanal (Vicentini; Lugli, 2009).

Nesse aspecto, verificou-se no questionário que, embora os participantes tenham assinalado e/ou acrescentado características também de outras idades (ofício e profissão), identificaram-se respostas que aludem ao ensino como vocação, quais sejam: “é preciso gostar de crianças; primar pela disciplina; aprender a ensinar pela observação e prática de professores experientes”; “a atuação no magistério pode ser um dom”; “aprender a ensinar pela tentativa-erro; e etc.”. Esses resultados vão ao encontro das análises realizadas por Rufino e Souza Neto (2021, p. 80) sobre o campo da formação do professor de EF, no qual foi constatado que na “[...] idade da vocação a formação apresentava os contornos de um aprendizado artesanal, por meio do exemplo dado pelo professor/formador e do aprender fazendo, próprio das ações artísticas e com certa perspectiva intuitiva”.

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

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



Fonte: elaborada pelos autores (2019).

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

Contudo, o ensino e a docência, de modo geral, vêm passando, ao longo do processo de profissionalização, por modificações tanto no caráter organizacional quanto no pedagógico (Ramalho; Nuñez, Gauthier, 2004). Isso ocorre na busca por edificar um modelo formativo que consiga superar concepções tradicionais delineadas apenas pela vivência de situações de ensino, baseadas “[...] na imitação ou na observação de modelos e avance com disciplinas voltadas para a área da educação” (Cyrino, 2016, p. 42), no sentido de articular os contextos formativos com o campo de atuação profissional. Decorre, desse processo, o segundo ponto de reflexão.

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

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

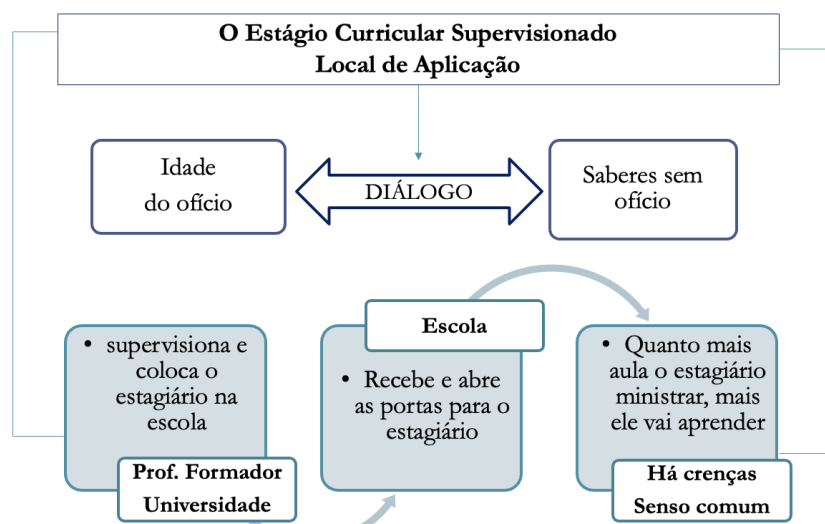
Nesse contexto, ao analisar a organização do ECS nas instituições estudadas, os resultados revelam que a configuração normatizada pelo PPC da U1 apresenta uma característica singular. Diferentemente das outras instituições e daquilo que está estabelecido nos normativos legais vigentes sobre a formação de professores (Brasil, 2002; 2015; 2019) e sobre a formação do graduando em EF (Brasil, 2004; 2018), o ECS instituído na U1 ocorre totalmente no último semestre de curso, com carga horária de 420 horas, realizadas nos segmentos da educação básica de escolas públicas. Dessa forma, o estudante só pode cursar o estágio após a integralização de todas as disciplinas, sendo esse o único momento de imersão e possibilidade de aprendizagem prática no campo do trabalho – na escola –, pois não constam no documento analisado outras disciplinas de prática de ensino ou prática como componente curricular. A avaliação da disciplina ocorre mediante a entrega de relatórios com as fichas de registro devidamente assinadas e carimbadas (PCC, U1, 2006). Embora o PPC não explicita, por analogia, infere-se que essa configuração de estágio se assemelha ao antigo modelo de currículo 3+1, que estabelecia uma formação de três anos sustentada nos conhecimentos teórico-científicos, com aplicação prática somente no último ano/semestre (Silvestre, 2011; Souza Neto *et al.*, 2004).

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

Assim como na perspectiva anterior, nesta também foram encontradas algumas características que se alinham com a idade do ofício (Tardif, 2013a), pois os POs responderam, no questionário, que para ser professor de EF é necessário “ir da teoria para a prática”; “buscar e aplicar os conhecimentos [...]”; “basta saber aplicar as técnicas e métodos de ensino”; “basta conhecer a matéria – o conteúdo”; “basta ter cultura”; e etc.

Nesse modelo de formação, passa-se a exigir, prioritariamente, o domínio de habilidades para o ensino. O ECS passa a ser um local concebido para a aplicação de técnicas e/ou teorias e de desenvolvimento de habilidades demarcadas pela instrução. Por isso, não se configura como uma disciplina ou como área de conhecimento, conforme ilustrado na Figura 3:

Figura 3 – A prática como instrumentalização técnica e aplicacionista



Fonte: elaborada pelos autores (2019).

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

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

Observa-se que, nessa concepção, os conhecimentos e/ou saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2013b) são estudados apartados da prática profissional no campo do trabalho, tendo em vista a fragmentação curricular em disciplinas isoladas (Pimenta; Lima, 2012) e o desafio para diminuir o distanciamento institucional entre universidade, escolas e agentes

formativos (Iza; Souza Neto, 2015). Esses e outros fatores dificultam a vinculação entre saberes e fazeres/atuação (prática profissional) nos quais o ensino ocorre (Zeichner, 2010). Nesse caso, têm-se o ECS desenvolvido por uma concepção formativa de prática instrumentalizadora de técnicas e aplicação de conhecimentos ou de métodos, o que pode ensejar uma concepção de estágio permeada por saberes sem ofício (Gauthier *et al.*, 1998, p. 26).

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

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

A perspectiva formativa de ECS abordada neste tópico é compreendida como aprendizado da profissão (Cyrino, 2016) por se fundamentar nos objetivos do movimento pela profissionalização do ensino (Holmes Group, 1986). Além disso, a perspectiva formativa também se identifica pela busca de ruptura com os modelos pautados nas racionalidades formativas artesanal e tecnicista (Contreras, 2009), presentes nas duas perspectivas apresentadas anteriormente.

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

Importa ressaltar que, diferentemente do que ocorre na maioria das instituições investigadas, no que se refere às formas organizacionais do ECS, as U3 e U8 possuem quantitativo de seis a nove docentes fixos que orientam um grupo de quatro a dez estagiários semestralmente. Destes, um também atua como CE e os outros como POs. Já na U3, além de dois POs que ministram/orientam as aulas na universidade, existem sete PSUs que fazem visitas às escolas e supervisionam os estagiários utilizando uma ficha específica que norteia essas visitas em campo (CE/PO1, PO2, U3).

Esses dados chamam a atenção para resoluções de questões que carregam consigo tensões ainda presentes no contexto do estágio em algumas realidades. Dentre essas questões, destacam-se a necessidade de articulação entre teoria e prática – evidenciando a linha tênue entre formação e atuação nas situações ocorridas no interior da profissão (PO2, PO3, U8) e que devem fazer parte da prática formativa no ECS por meio do processo reflexivo sobre os cotidianos formativos, favorecendo o aprendizado da profissão (Cyrino, 2016) – e a “constituição da identidade docente” (PO5, U8).

Esse processo reflexivo sobre o cotidiano da profissão, conforme sugerido por Tardif e Moscoso (2018), deve abarcar as interações coletivas, contribuindo, assim, para a constituição do caráter de profissional colegiado (Hargreaves, 2000) através da “[...] dialética entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da prática profissional” (Zeichner, 2010, p. 487), construídos na interseção entre a universidade e a escola (Nóvoa, 2019). Por esse prisma, Pimenta e Lima (2012, p. 29), ao analisarem o estágio, salientam:

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

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

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

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

Figura 4 – Aprendizado da profissão



Fonte: elaborada pelos autores (2019).

Essa concepção formativa de ECS oportuniza o aprendizado da prática alicerçada cientificamente como área de conhecimento (Pimenta; Lima, 2012), tendo como elementos norteadores das práticas de ensino a epistemologia da prática profissional, a pesquisa-ação e o processo de análise e reflexão. Nessa perspectiva de estágio, ratifica-se o entendimento da docência como profissão (Nóvoa, 2019; Altet, 2016), cuja formação profissional ocorre sustentada por um corpo de conhecimentos mobilizados em situações de práticas de ensino, perpassando a construção e reconstrução de um conjunto de saberes utilizados pelos docentes no chão da escola, os quais poderão subsidiar a aprendizagem da prática profissional no ECS.

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

Destarte, a aprendizagem da prática profissional docente se apresenta como paradigma formativo a partir da compreensão do professor não como técnico, mas como “prático”, visto que o ensino não pode ser apenas uma aplicação de técnicas. Deve ser, acima de tudo, uma ação refletida criticamente, fundamentada e socializada no espaço coletivo (Tardif; Moscoso, 2018) de uma comunidade de prática (Batista, 2020), na qual as instituições e os agentes envolvidos possam partilhar e construir conhecimentos/saberes profissionais, visando o aprendizado da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar considerações sobre a cartografia do ECS na formação do professor de EF na Amazônia brasileira, faz-se necessário retomar o objetivo deste estudo. Dessa forma, buscou-se, aqui, analisar as organizações e as concepções formativas de estágio presentes nos documentos oficiais das instituições de ensino estudadas e as visões dos professores orientadores, procurando identificar elementos caracterizadores das idades do ensino no processo de profissionalização no campo da EF, no contexto estudado.

Os resultados colocam em evidência uma diversidade de concepções formativas de ECS, tendo em vista a coexistência de nuances/características que aludem às três idades do ensino – vocação, ofício e profissão. Desse modo, se verificou, implicitamente, a coexistência de elementos de orientações diversas em um mesmo programa de formação de professores (Feiman-Nemser; Parker; Zeichner, 1993), ocorrendo a prevalência de uma ou de outra idade, a partir de contradições entre aquilo que é instituído nos documentos norteadores e aquilo que se pratica, na percepção dos POs de estágio, das instituições investigadas.

Nesse aspecto, parte-se da compreensão de que o PPC é, ou deveria ser, uma construção coletiva, no sentido de apontar a concepção de estágio tanto do ponto de vista organizacional quanto das ações formativas, e não ser apenas um instrumento para atender o que está instituído na legislação (Carvalho Filho; Brasileiro, 2020). Aliado a isso, emergiram, subjacentes às considerações dos professores pesquisados, questões ligadas à sua trajetória de formação e às práticas de orientação nos estágios. Observa-se, nesse contexto, a presença de concepções ligadas à idade da vocação e à idade do ofício, as quais também trazem consigo, interligados, indícios e leituras de enunciados sobre a ideia da docência como profissão (Nóvoa, 2019; Tardif, 2013b; Ramalho, Nuñez, Gauthier, 2004). Essas concepções são observadas na estrutura histórico-social do processo de profissionalização do ensino, nas pesquisas e nos aspectos legais relativos à formação de professores (Brasil, 2002; 2015), atribuindo, ao longo do tempo, o lócus e o eixo central da aprendizagem da prática profissional ao ECS (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019).

Apesar de algumas contradições, também emergiram indicativos peculiares no que se refere aos aspectos organizacionais dos núcleos de estágios de duas instituições (U3 e U8). Nelas, além da presença de um CE, existe uma configuração diferenciada em relação ao quantitativo de seis a nove POs fixos. Esses professores atuam semestralmente na disciplina orientando pequenos grupos de estagiários e utilizando alguns dispositivos formativos que vão ao encontro de uma ideia preliminar de supervisão – no caso da U3 – e de acompanhamento – na U8 – pela universidade nas fases/atividades do ECS. Assim, auxiliam no processo de análise e reflexão sobre os cotidianos formativos na escola e na elaboração do RE (CE/PO1, U8), revelando, ainda que de forma pontual, o desenvolvimento de um trabalho articulado pelos POs de ECS dessas duas instituições.

Contudo, considerando as limitações decorrentes de estudos dessa natureza, torna-se necessário examinar esses achados com mais profundidade. Para isso, é necessária a utilização de outros instrumentos e técnicas de pesquisa, de modo que se possa imergir nos espaços formativos do/no ECS, tanto no processo de orientação na universidade como nas práticas de ensino do estágio nas escolas. Esse processo deve contar com a participação de todos os agentes envolvidos e buscar elementos indicativos de uma pedagogia da formação no ECS dos cursos de licenciatura em EF.

Ante o exposto, aponta-se para a importância de romper com a perspectiva de formação inicial e de ECS baseados na imitação de modelos burocráticos e instrumentais característicos dos modelos artesanal e de instrumentalização técnica, cedendo lugar a uma compreensão de estágio caracterizado como aprendizado da profissão. Nessa compreensão, as formações instituída e instituinte ocorrem a partir da mobilização e aquisição de conhecimentos/saberes específicos, assim como fundamentadas pela ação docente e tendo como alicerce a epistemologia da prática profissional (Tardif, 2013b). Para tanto, sugere-se que o ECS seja edificado num espaço comum (Nóvoa, 2019), situado na fronteira entre a formação inicial e a continuada, tendo como elemento formativo a socialização

profissional entre os agentes envolvidos no processo de análise crítico-reflexivo, a partir das dinâmicas e interações sociais que perpassam as práticas no processo de profissionalização do ensino.

REFERÊNCIAS

- ALTET, Margatrite. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e fundar a profissão. In: SPAZZIANI, M. de L. (org.). *Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 39-66.
- AMARAL-DA-CUNHA, Mariana de S.; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, n. 7, v. 2, p. 41-51, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47863/JMBB7646>.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p., v. 1.
- AZEVEDO, Carlos E. F.; OLIVEIRA, Leonel G.; GONZALES, Rafael K.; ABDALLA, Márcio M. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. In: IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – ENEPQ. *Anais [...]*. Brasília, DF: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD, 2013, p. 1-16. Disponível em: <https://arquivo.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MTY2MDU>. Acesso em: 20/05/2019.
- BARRA, Valdeniza M. L. O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para os cinquenta anos do estágio. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-20, e-18105, jan./mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18105>.
- BATISTA, Paula. O potencial formativo e os desafios às práticas de supervisão em comunidades de prática: Reflexão sustentada numa experiência pedagógica em contexto de estágio de educação física. In: RIBEIRO, A. I. et al. (org.). *A supervisão pedagógica no século XXI: desafios da profissionalidade docente*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020. p. 45-64.
- BENTTES, Larissa C. *O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades*. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2012.
- BOURDONCLE, Raymond. Autour des mots Professionalisation, Formes et Dispositifs. *Recherche et Formation*, n. 35, p. 117-132, 2000. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1674>. Acesso em: 15/03/2020.
- BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 7/2004, de 31 de março de 2004*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

BRASIL. *Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n.ºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6.º da Medida Provisória n.º 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 2/2015, de 02 de julho de 2015*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CES n.º 06/2018*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília, 2018.

BRASIL. *Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

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

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

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

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

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

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

GAUTHIER, Clermont; MATINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-Francois; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1998.

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

HARGREAVES, Andy. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teachers and Teaching. *History and Practice*, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713698714>>. Acesso em: 13/09/2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REIS, Adriana T.; ANDRÉ, Marly A. D.; PASSOS, Lurizete F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, fev. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/289>. Acesso em 20/03/2021.

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

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

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

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

RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Autores Associados, 1998.

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

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

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

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

SOUZA NETO, Samuel de; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A Formação do Profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230/232>>. Acesso em 04/04/2020.

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

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

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/>>. Acesso em: 12/01/2021.

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

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

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

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

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

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

Submetido: 12/04/2022

Preprint: 01/04/2022

Aprovado: 08/08/2024

Editor de seção: Admir Soares de Almeida Junior

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

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

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

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

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

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