

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MICHAEL FLORES MILANI

**PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO A PARTIR DOS ESTÁGIOS E DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**Santa Maria, RS
2022**

MICHAEL FLORES MILANI

**PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO A PARTIR DOS ESTÁGIOS E DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Orientador: Prof Dr Rosalvo Luis Sawitzki

Santa Maria, RS
2022

Milani, Michael Flores
PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO A PARTIR DOS ESTÁGIOS E DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA / Michael Flores Milani.- 2022.
140 p.; 30 cm

Orientador: Rosalvo Luis Sawitzki
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2022

1. Formação inicial; 2. Estágios Curriculares
Supervisionados; 3. Programa Residência Pedagógica; 4.
Educação Física. I. Sawitzki, Rosalvo Luis II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MICHAEL FLORES MILANI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação de titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

MICHAEL FLORES MILANI

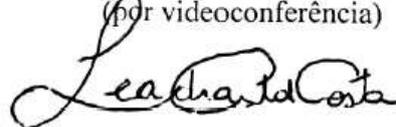
**PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO A PARTIR DOS ESTÁGIOS E DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Aprovado em 25 de abril de 2022:



Rosalvo Luis Sawitzki, Dr. (UFSM)
(Orientador – Presidente)
(por videoconferência)



Leandra Costa da Costa, Dr.ª (UFSM)
(por videoconferência)



Robson Machado Borges, Dr. (UNIJUÍ)
(por videoconferência)

Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Deus e minha família, em especial minha irmã Kely e meu irmão Mateus, por todo o apoio recebido ao longo desse período. Meus agradecimentos direcionam-se também ao Prof. Dr. Rosalvo Luis Sawitzki e Prof.^a e Dr.^a Leandra Costa da Costa, que confiaram em mim, e me possibilitaram ser o primeiro integrante da família a entrar e concluir uma pós graduação, e por todo carinho e compreensão construído em nossas relações.

A Prof.^a e Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama, a qual foi o diferencial dentre as pessoas que tive a oportunidade de conhecer durante o processo de graduação, pois sempre me incentivou a seguir em frente apesar das inúmeras dificuldades encontradas. Gratidão! Agradeço também, aos professores, amigos e companheiros Gabriel, Tailana, Maieli e Gabrielle que sempre estiveram comigo em todos os momentos dessa extraordinária jornada.

Também agradeço, imensamente, aos colaboradores desta pesquisa, que em todo momento se propuseram a ajudar no que fosse preciso. Reconhecendo que esses sujeitos são os protagonistas deste estudo, essência de nosso trabalho. Minha eterna gratidão também a Assistência Estudantil da UFSM, a qual me permitiu me constituir pessoal e profissionalmente durante os oito anos que permaneci como aluno e morador da Casa do Estudante, pois sem esse recurso não conseguiria chegar no atual processo de formação.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram ou me incentivaram a nunca desistir dos meus objetivos. Saiba que se estou onde estou, é por acreditar em suas palavras. Gratidão!

RESUMO

PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO A PARTIR DOS ESTÁGIOS E DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

AUTOR: Michael Flores Milani
ORIENTADOR: Rosalvo Luis Sawitzki

Atualmente, os estudos sobre o campo da Formação Inicial (FI) de professores de Educação Física têm ganhado destaque no cenário acadêmico brasileiro (GATTI, 2013; SOUSA E BARROSO, 2019). Dentre os principais temas abordados, encontra-se os processos que permitem aproximações entre os espaços formadores – universidade e escola; o discente e a realidade escolar; e a teoria e prática, ou seja, as práticas de ensino (LIBANEO, 2014). Estes espaços tem contribuído em diferentes aspectos para a constituição docente, e ainda, tem sido considerado como um dos principais elementos da FI em Educação Física (VAILLANT E MARCELO, 2019). Nesse sentido, e visando a tamanha relevância das práticas de ensino no contexto de FI, o presente estudo tem como objetivo, identificar a percepção de estagiários e residentes, acerca da influência dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) e do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação profissional em Educação Física. Com uma abordagem qualitativa e com o auxílio de entrevistas semiestruturadas, a pesquisa se propôs a realizar uma análise de conteúdo e interpretação de narrativas de estagiários e residentes pedagógicos de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A partir das narrativas, torna-se possível identificar e compreender diferentes aspectos que acompanham os ECS e o RPP no referido curso. Ambas as práticas de ensino, de fato, tem se concretizado como processos importantíssimos na formação destes indivíduos, oportunizando a aproximação com o espaço profissional, a aquisição de diferentes experiências e conhecimentos, dentre outros sentidos. Contudo, de forma conjunta, os colaboradores compreendem que tanto os ECS, quanto o PRP apresentam algumas fragilidades durante a sua concretização e desenvolvimento. No que se refere aos ECS, salienta-se: lacunas no processo de observação e conhecimento do ambiente escolar, sucinto número de aulas para ser realizada, não permitindo que o futuro docente desenvolva diferentes aprendizagens e se envolva de forma mais próxima ao ambiente e aos sujeitos que o compõe, bem como, a necessidade de maiores trocas e diálogos sobre as experiências vivenciadas na escola. Ao que se refere ao PRP, os colaboradores enfatizam sobre a necessidade de o programa englobar todo os acadêmicos que estão aptos a participar do processo e também a premência de organização do mesmo dentro da FI. Nessa conjuntura, tornou-se possível compreender, principalmente, a partir das percepções dos colaboradores referentes as lacunas encontradas nas práticas de ensino, que as mesmas ocorrem dada a estrutura em que o currículo do curso está concretizado e vem sendo desenvolvido, ou seja, o distanciamento entre os saberes do Ensino Superior e da Educação Básica, o que acaba influenciando diretamente na formação dos futuros professores de Educação Física. Por fim, ambos participantes apontam para a necessidade de transformações curriculares, especialmente voltadas aos ECS.

Palavras-Chave: Formação inicial; Estágios Curriculares Supervisionados; Programa Residência Pedagógica; Educação Física.

ABSTRACT

TEACHING PRACTICES THAT INITIAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: A STUDY BASED ON NARRATIVES OF TRAINEES AND PEDAGOGICAL RESIDENTS

AUTHOR: Michael Flores Milani

ADVISOR: Rosalvo Luis Sawitzki

Currently, studies on the field of Initial Training (FI) of Physical Education teachers have gained prominence in the Brazilian academic scenario (GATTI, 2013; SOUSA E BARROSO, 2019). Among the main topics addressed, there are the processes that allow approximations between the training spaces – university and school; the student and the school reality; and theory and practice, that is, teaching practices (LIBANEO, 2014). These spaces have contributed in different aspects to the teacher constitution, and have also been considered as one of the main elements of FI in Physical Education (VAILLANT E MARCELO, 2019). In this sense, and aiming at such relevance of teaching practices in the context of FI, the present study aims to identify the perception of interns and residents, about the influence of Supervised Curricular Internships (ECS) and the Pedagogical Residency Program (PRP) in professional training in Physical Education. With a qualitative approach and with the help of semi-structured interviews, the research proposed to carry out a content analysis and interpretation of narratives of interns and pedagogical residents of Physical Education at the Federal University of Santa Maria (UFSM). From the narratives, it becomes possible to identify and understand different aspects that accompany the ECS and the RPP in that course. Both teaching practices, in fact, have materialized as very important processes in the formation of these individuals, providing opportunities to approach the professional space, the acquisition of different experiences and knowledge, among other meanings. However, jointly, the collaborators understand that both the ECS and the PRP have some weaknesses during their implementation and development. Regarding the ECS, the following stand out: gaps in the process of observation and knowledge of the school environment, succinct number of classes to be held, not allowing the future teacher to develop different learning and to become more closely involved in the environment and subjects that compose it, as well as the need for greater exchanges and dialogues about the experiences lived at school. Regarding the PRP, the collaborators emphasize the need for the program to encompass all academics who are able to participate in the process and also the urgency of organizing it within the FI. At this juncture, it became possible to understand, mainly, from the employees' perceptions regarding the gaps found in teaching practices, that they occur given the structure in which the course curriculum is implemented and has been developed, that is, the distance between the knowledge of Higher Education and Basic Education, which ends up directly influencing the training of future Physical Education teachers. Finally, both participants point to the need for curricular transformations, especially aimed at ECS.

Keywords: Initial training; Supervised Curricular Internships; Pedagogical Residency Program; Physical education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos selecionados e analisados	20
Quadro 2 – Resultados GT Comunicação e Mídia	25
Quadro 3 – Resultados GT Corpo e Cultura.....	26
Quadro 4 – Resultados GT Escola.....	27
Quadro 5 – Resultados GT Formação Profissional e Mundo do Trabalho	34
Quadro 6 – Resultados GT Gênero.....	41
Quadro 7 – Resultados GT Escola.....	43
Quadro 8 – Resultados GT Formação profissional e Mundo do Trabalho.....	46
Quadro 9 – proposta curricular de 1939 e 1945	52
Quadro 10 – Proposta Curricular de 1969	53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Saberes da Educação Física proposta 1987.....	55
Figura 2 – Fases da Análise de Conteúdo.....	79
Figura 3 – Unidades de Registro (UR)	81
Figura 4 – Categorias de Análise (Temas).....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Periódicos encontrados na Plataforma Sucupira classificados na área da Educação Física	17
Tabela 2 – Total de artigos encontrados – Descritor: práticas de ensino	19
Tabela 3 – Anais encontrados no CONBRACE e CONICE 2019	24
Tabela 4 – Anais encontrados no CONBRACE e CONICE 2021	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FC – Formação Continuada

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

ECS – Estágios Curriculares Supervisionados

PRP – Programa Residência Pedagógica

PIBID – Programa de Bolsa de Iniciação à Docência

IES – Instituição de Ensino Superior

PNFP – Política Nacional de Formação de professores

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESP – Universidade Estadual Paulista

PCC – Prática como Componente Curricular

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte

GT – Grupo de Trabalhos

CFE – Conselho Federal de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PPC – Projeto Político Curricular

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS: O SURGIMENTO DO ESTUDO	11
2	CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA	15
2.1	SESSÃO 1: MAPEAMENTO EM PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	17
2.2	SESSÃO 2: MAPEAMENTO EM EVENTOS CIENTÍFICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	23
2.2.1	GT Comunicação e Mídia	25
2.2.2	GT Corpo e Cultura	26
2.2.3	GT Escola	26
2.2.4	GT Formação Profissional e Mundo do Trabalho.....	33
2.2.5	GT Gênero	41
2.2.6	GT Escola	42
2.2.7	GT Formação profissional e Mundo do Trabalho.....	46
2.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ACHADOS FRENTE AO NOSSOS CAMPO DE PESQUISA	49
3	PANORAMA SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO NO PROCESSO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	51
3.1	PRÁTICAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA SÍNTESE SOBRE OS PERÍODOS HISTÓRICOS E O ATUAL CENÁRIO.....	51
3.2	OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA (CEFD/UFSM).....	61
3.3	PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA CEFD/UFSM	67
4	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	75
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	83
5.1	O DESENVOLVIMENTO DOS ECS E DO PRP EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DO ENSINO SUPERIOR À EDUCAÇÃO BÁSICA.....	84
5.2	CURRÍCULO FORMATIVO E AS RELAÇÕES COM OS ECS E O PRP NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA/UFSM.....	99
5.3	MUDANÇAS NECESSÁRIAS NA VISÃO DE ESTAGIÁRIOS E RESIDENTES PEDAGÓGICOS NO CAMPO DOS ESC E DO PRP	108
6	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	115
	REFERÊNCIAS	119
	REFERÊNCIAS DO MAPEAMENTO EM PERIÓDICOS E EVENTOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	127
	APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO INICIAL COLABORADORES	135
	APÊNDICE II – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EGRESSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA/UFSM	137
	APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	139

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: O SURGIMENTO DO ESTUDO

Desde que adentramos em um processo novo da vida, é compreensível, necessário e esperado que depositamos, criamos e recriamos expectativas antes, durante e após o término do mesmo, pois esses momentos podem constituir diferentes sentidos e significados em nossa identidade pessoal e profissional.

Contudo, falar de expectativas/perspectivas não é uma tarefa descomplicada. Vivemos em um ambiente onde a população é considerada heterogênea, a qual tem em seu cerne, pessoas com objetivos pessoais e profissionais diferentes uns dos outros, além dos demais aspectos que caracterizam esse tipo de sociedade. Dessa forma, contextualizarei brevemente o sentido deste estudo para a minha constituição no programa de pós-graduação, com o intuito de qualificar ainda mais o espaço de formação inicial (FI) de professores.

Ao ingressar como aluno da UFSM, no curso de Educação Física – Licenciatura (CEFD), tive como objetivos, obter e produzir conhecimentos, bem como, vivenciar e experienciar as mais variadas situações que se aproximam da profissão, para que assim, pudesse constituir-me enquanto um profissional qualificado. Neste sentido, sem desconsiderar a teoria, os ditos momentos de “aproximações com o campo de trabalho, em específico – Estágios Curriculares Supervisionados (ECS)¹ e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)^{2 3} – ganharam destaque durante a minha formação.

É a partir de ambos, mas não unicamente, que tive a possibilidade concreta de conhecer e intervir juntamente aos espaços escolares, contextualizados de formas e estruturas diferentes, mas com o intuito único, o de proporcionar aos sujeitos em formação, vivências e experiências com o campo de trabalho. Dessa forma, os mesmos posicionaram-se com uma grande responsabilidade de me preparar enquanto um indivíduo que seja capaz de atuar profissionalmente ao contexto educacional.

Como em qualquer espaço de intervenção docente, há a necessidade de reflexão sobre e a partir do mesmo, seja antes, durante ou após a regência. Consequentemente, essas ponderações realizadas a partir das minhas experiências no ambiente escolar, proporcionaram-

¹ O ECS presente no Centro de Educação Física e Desportos – UFSM, como apresenta seu Regimento Interno aprovado em 1990, no capítulo VII e sessão II, é uma disciplina de culminância curricular que se desenvolve sob a forma de estágio aberto (Art. 113, p. 25).

² Trata-se de uma Política Nacional de formação de professores.

me compreender que esses momentos pressupõem dentro do campo de formação de professores, em uma ramificação de diferentes sentidos e significados, sucedidos nas mais variadas facetas e estruturas, as quais em sua finalidade tendem a contribuir com a formação.

Nesse meio, e durante a minha formação em professor de Educação Física, as vivências proporcionadas a partir dos espaços de interlocução com a escola, onde considero de extrema importância para a constituição dos diferentes sentidos e significados docente, identifico a existência de lacunas que perpassam desde a sua estrutura, passando pelo modo como estes espaços sucedem-se e são acompanhados, até por suas validações no âmbito escolar.

Durante o processo de formação, as aproximações com o futuro campo de trabalho ocorreram em muitas vezes de forma conturbada. Exatamente no 4º semestre do referido curso, através do PIBID, fazia parte do corpo escolar de uma escola da região periférica da cidade onde está situada a Instituição de Ensino Superior (IES). Nesse meio, sem nenhum contato anterior com escolas, fui designado a ministrar aulas, sem nenhum acompanhamento por parte do professor supervisor, ou seja, realizava a docência reproduzindo o que tinha vivenciado enquanto aluno da Educação Básica e o que tinha compreendido de conhecimento três semestres anteriores no ensino superior.

Da mesma forma, as dificuldades sucederam-se nos ECS, onde novos impasses referentes ao acompanhamento por parte do orientador – dada pelo grande número de acadêmicos reunidos em uma mesma turma – o qual dificultava as suas ações e orientações, bem como, por parte do supervisor – professor da escola – dado pela sua formação em outra área de conhecimento ou pelo não acompanhamento, criavam maiores dificuldades no desenvolvimento de planejamentos e desenvolvimento em conjunto das aulas.

Ainda, as intervenções propostas pelo ECS ocorriam ao espaço escolar juntamente com um conjunto de disciplinas do curso, grupo de estudo, pesquisa e demais atividades acadêmicas e isso acarretava muitas vezes, em um mero cumprimento obrigatório do processo formativo, onde não me possibilitava maiores aprofundamentos e dedicação, mesmo sabendo que esse processo possibilitava diferentes aquisições de conhecimento e experiências.

Vale ressaltar, que tanto os ECS quanto o PIBID, não foram os únicos espaços de aproximações com o campo de trabalho durante a minha FI. A relevância para cita-los e situá-los no presente estudo se dá pela proposta que ambos têm em seu cerne, a qual, além de possibilitar diálogos concretos com o ambiente escolar, os docentes em formação permanecem por um maior tempo dentro o referido, assegurando assim, situações diretas entre o conhecer e o intervir no meio educacional.

Dessa forma, enquanto pesquisador da área educacional tenho procurado estudar e pesquisar sobre o campo da FI de professores, pois considero que essa etapa, juntamente com uma formação continuada (FC) coerente com a realidade do ambiente profissional, qualifica ainda mais o processo educacional em sua totalidade. Uma das maiores inquietudes e preocupações de quem se dedica a refletir/pesquisar sobre o campo da FI professores de Educação Física, sem dúvida, se volta ao campo das práticas de ensino, as quais ocorrem durante o processo de constituição do ser professor.

Segundo Libâneo (2014, p. 13) práticas de ensino

“são como momentos experienciais em que os futuros professores estabelecem contato mais direto com o campo de trabalho profissional, ou seja, uma aproximação à realidade escolar em suas várias facetas, tendo em vista a reflexão sobre essa mesma realidade para o enriquecimento da dimensão prática da teoria”.

Esses espaços que permitem aproximações entre discente e ambiente profissional tem se caracterizado como um dos elementos mais importantes na FI. De acordo com Vaillant e Marcelo (2019, p. 75), “as práticas de ensino seguem sendo o elemento mais valorizado, tanto pelos docentes em formação como em exercício, com relação aos diferentes componentes do currículo formativo”.

É a partir desta relevância que os currículos dos cursos de licenciatura dispõem dentro de sua estrutura e sistematização, um espaço considerável para que os acadêmicos possam conhecer e intervir à sua esfera atual de trabalho. Um dos espaços são os ECS, situado anteriormente, os quais têm o objetivo de proporcionar a inserção docente e co-docente no âmbito da educação básica, possibilitando aos estudantes colocar em prática a teoria, bem como, a viabilidade em se constituir enquanto professores, abarcado de experiências, saberes e conhecimentos, buscando contribuir na sua constituição e atuação enquanto profissional da área.

Caracterizando-se como um campo de conhecimento e eixo central de construção da identidade docente, saberes e posturas especificam ao exercício profissional, os estágios, tem um peso muito grande na formação destes indivíduos e, de certa forma, tem se tornado um espaço de muitas preocupações por parte de pesquisadores e estudiosos (PIMENTA, 2004; 2010), os quais têm dedicado seus esforços para qualificar ainda mais esse ambiente, apontando as dificuldades e as potencialidades que são descobertas durante o processo de formação.

Neste sentido, as práticas de ensino também têm se tornado um tema de grandes desafios para as Políticas Nacionais de Formação de Professores (PNFP). É a partir das dificuldades e

lacunas encontradas no processo de formação docente, que se tem o desenvolvimento de políticas e ações agressivas, as quais visam em uma perspectiva macro, qualificar cada vez mais essa FI. Dessa forma, as PNFP também vêm criando possibilidades de aproximar espaços de formação-universidade e escola-.

Recentemente, no intuito de qualificar o campo da FI de professores, concretizou-se o PIBID, proposto em âmbito federal pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PIBID apresentou-se como uma proposta de valorização da FI docente, tendo entre seus objetivos, promover a integração entre educação superior e educação básica, contribuindo assim, para a articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade da FI nos cursos de licenciatura.

Contudo, no ano que se passou (2018), entendeu-se que as novas necessidades apresentadas nos cursos de formação de professores, fizeram com que o PIBID sofresse uma reestruturação em todos os seus níveis (administrativo e pedagógico), se adequando a novas normas, conforme edital (CAPES, nº 6/2018 – Residência Pedagógica)⁴ e dando assim, espaço para um novo programa, a Residência Pedagógica (PRP).

Este programa é uma das ações que integram a PNFP e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Desse modo, o PRP tem despertado a atenção dos pesquisadores pelas características inovadoras, pelo número de alunos, professores e coordenadores participantes, pelo montante dos recursos públicos envolvidos na sua implementação e também por seus resultados iniciais, que se anunciam favoráveis nos relatórios das instituições envolvidas e estudos parciais apresentados em congressos, embora ainda não tenham sido divulgados dados de pesquisas mais amplos sobre o programa.

Ao considerarmos que os ECS e o PRP, pressupõe grande importância durante o processo de formação, não estamos identificando ou caracterizando-os somente como a parte prática da formação, em contraposição à teoria. É no cerne das propostas que lhes atribuímos enquanto um campo de conhecimento epistemológico, fundamentado de teorias e práticas.

Contudo, ao mesmo tempo em que possibilitam em suas diferentes formas e estruturas, minimizar as entrelinhas e dificuldades situadas nos cursos de formação de professores, também

⁴ Refere-se ao edital do Programa Residência Pedagógica.

Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>.

apresentam algumas fragilidades em suas estruturas e metodologias frente ao desenvolvimento dos processos de inserção e intervenção (SILVA E KRUG, 2008; SOARES et al., 2020).

É nesse trajeto, entre perspectivas e desafios, que esses “suportes” se desenvolvem nos espaços de FI, somando-se aos mais variados caminhos presentes nos cursos de formação de professores, e por isso, justifico a importância deste estudo, entendendo a necessidade de proporcionar discussões relevantes sobre estes espaços, considerando as ações que tendem a impactar na constituição de docentes.

Partindo dessas premissas, surgiu como problema de pesquisa, em quais aspectos os acadêmicos e residentes acreditam que o contato com a realidade escolar por meio dos ECS e PRP tem influenciado em sua constituição profissional em Educação Física? Sendo assim, o objetivo deste estudo é identificar a percepção de estagiários e residentes, acerca da influência dos Estágios Curriculares Supervisionados e do Programa Residência Pedagógica na formação profissional em Educação Física.

De forma específica, visamos compreender como os ECS e o PRP vem sendo desenvolvido mediante as participações dos acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Identificar as contribuições e impasses dos ECS e do PRP para a formação de professores de Educação Física; Identificar a partir da percepção de estagiários e residentes quais as mudanças/transformações são necessárias no ECS e no PRP para a qualificação desses processos frente à FI de professores de Educação Física.

Entendemos que a melhor forma de fazer isso, é que os próprios acadêmicos e ou egressos que vivenciaram ambos os espaços, possam contar as suas trajetórias e experiências. A ideia central deste estudo, não é comparar ambas as práticas de ensino (ECS e PRP), nem tampouco, sobressai-las uma à outra e frente à FI de professores de Educação Física. O intuito é qualifica-las, para que os mesmos consigam minimizar as suas dificuldades, e consequentemente potencializar as suas ações para e com a formação destes indivíduos.

A partir disso, o presente estudo, apresenta em um primeiro momento, o cenário de estudos e pesquisas já realizadas na temática, buscando esboçar o caminho teórico entendendo a necessidade de delinear o caminho teórico percorrido para a pesquisa. O referencial teórico dispõe em três partes: Práticas de ensino em Educação Física: uma síntese sobre os períodos históricos, marcos legais e o atual cenário; Estágios Curriculares Supervisionados no curso de Educação Física CEFD/UFSM; e o Programa Residência Pedagógica e o Subprojeto Educação Física CEFD/UFSM.

Dando continuidade a sua estrutura, apresenta-se ainda, o caminho metodológico percorrido para o mesmo, contendo todos os passos realizados para a elaboração e concretização da pesquisa. Para que assim, possamos apresentar os resultados e as discussões em torno de ambas, a partir dos dados coletados e da literatura existente.

2 CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA

2.1 SESSÃO 1: MAPEAMENTO EM PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesse primeiro momento, entendemos que há uma necessidade de buscarmos detalhadamente em estimados periódicos no campo da Educação Física, estudos que se referenciam a temática deste trabalho. Consideramos importante essa busca, pois somente assim, conseguiremos justificar a importância epistemológica do mesmo, e a partir deste, conseguiremos avançar nas análises e discussões.

Dessa forma, para a realização da referida busca, definimos como critérios de inclusão que os periódicos fossem brasileiros, online e específicos da área pedagógica da Educação Física da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PORTAL CAPES) e que constam na relação “Qualis” (classificação de periódicos) A1, A2, B1 e B2 área da saúde, subárea Educação Física, e que tenham como escopo ou foco o campo escolar/pedagógico.

A escolha por essas “categorias” se dá por considerarmos que as ciências contidas em ambas, atravessam por critérios mais rigorosos e análises mais profundas, as quais venham a qualificar ainda mais o conteúdo presente nos estudos. A busca ocorreu na Plataforma Sucupira, onde obtivemos um resultado significativo de periódicos na área da Educação Física, como mostra a tabela 1:

Tabela 1 – Periódicos encontrados na Plataforma Sucupira classificados na área da Educação Física

<i>Qualis</i>	<i>Total de periódicos encontrados</i>
<i>A1</i>	239
<i>A2</i>	275
<i>B1</i>	377
<i>B2</i>	381

Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar de números relevantes, a partir de nossos critérios de busca, a procura por estudos se deu apenas em quatro (4) periódicos. Sendo eles: Revista Movimento, classificada como A2 e pertencente à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), e tem periodicidade trimestral; Revista Motriz classificada como B1, pertencente ao Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências da Universidade

Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro (SP), que publica trimestralmente; Motrivivência classificada como B2, vincula-se a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem suas publicações de forma contínua; e a Revista Pensar a Prática categorizada também como B2, refere-se à Universidade Federal de Goiás (UFG) e produz ciência de forma contínua. Ambas, são específicas da área da Educação Física e tem em seu escopo ou foco o campo escolar/pedagógico da área supracitada.

A partir disso, realizou-se em um primeiro instante, uma busca em conjunto com os seguintes descritores: Estágios Curriculares Supervisionados e Programa Residência Pedagógica. Para delimitar o período de busca de produções, optou-se ainda, pelo intervalo de tempo entre 1 de janeiro de 2018 (dois mil e dezoito) a 31 de dezembro 2021 (dois mil e vinte e um). A justificativa pelo pequeno período de tempo se dá em relação ao PRP se tratar de uma política educacional atual (nº edital 6/2018) no campo da Educação Física e conseqüentemente os estudos publicados frente a esse tema, também são recentes, ou seja, mesmo que optando por um período de tempo maior, os estudos que aproximam ou relacionam os ECS e PRP não seriam encontrados.

Vale ressaltar que das quatro (4) revistas selecionadas, a partir de nossos critérios, não foi possível realizar a busca na Revista Motriz, pois a sua plataforma apresenta uma limitação ao determinar o período de busca, sendo apenas até o ano de 2017, ano anterior ao período utilizado como critério em nosso estudo. Sendo assim, a revista não acompanha o intervalo de tempo selecionado, e conseqüentemente a mesma não pode fazer mais parte desta pesquisa.

Como critério de inclusão, os artigos deveriam abordar como foco principal, um de nossos descritores, relacionando-o com o campo da Educação Física – constatado através da leitura do título; resumo e palavras-chave. Não havendo essas informações, os mesmos foram descartados.

Sendo assim, ao utilizarmos os descritores de forma combinada e demarcar o período de tempo de produção (2018 a 2021), obtivemos zero (0) estudos, os quais remetesse a relação ou aproximação entre ECS e PRP no campo da Educação Física. Nossas convicções sobre a inexistência de pesquisas nas presentes temáticas se dão em um primeiro momento, em que o PRP se apresenta como uma política pública educacional ainda palpitante, e também pelo PRP e os ECS apresentarem, mesmo que afins próximos, estruturas e metodologias diferentes. Embora os periódicos não apresentem ciência ao tema deste trabalho, este fato acaba acrescentando o mesmo.

Com isso, determinamos realizar uma nova busca, nos mesmos periódicos, tempo

limitante e critérios de inclusão. Porém, utilizaremos o descritor “*práticas de ensino*”, de forma mais ampla, na tentativa de encontrar estudos que se aproximam do nosso campo de pesquisa. Seguem os resultados:

Tabela 2 – Total de artigos encontrados – Descritor: práticas de ensino

<i>Nº</i>	<i>Nome da revista</i>	<i>Nº de artigos encontrados</i>	<i>Nº de artigos descartados</i>	<i>Nº de artigos analisados</i>
1	<i>Movimento</i>	39	37	2
2	<i>Motrivivência</i>	56	43	1
3	<i>Pensa a prática</i>	20	15	0
	Total de artigos achados	115		
	Total de artigos descartados		88	
	Total de artigos analisados			2

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como demonstrado na tabela 3, ao utilizarmos o descritor *prático de ensino*, a **Revista Motrivivência** apresentou um total de 56 estudos, destes apenas um (3) artigo se aproxima do nosso campo pesquisado. Da mesma forma ocorreu com a **Revista Movimento**, apresentando um número menor de estudos (39), onde também apenas cinco (2) deles farão parte de nossa análise. Já na **Revista Pensar a Prática**, obtivemos o resultado total de (20) estudos, porém, em nenhum deles foi encontrado vínculo com o campo referido desta pesquisa.

Os artigos descartados tem dentre seu campo de estudo, os seguintes eixos ou temáticas: *dança enquanto conteúdo; Educação Física na Educação Infantil; Educação Física e saúde; o ensino mediado pela tecnologia; práticas corporais; pedagogia histórico-crítica na Educação Física; preconceito e discriminação nas aulas de Educação Física; práticas inovadoras; percepção e reflexão de alunos nas aulas de Educação Física, currículo; entre outras*, os quais de fato, não se aproximam do tema da presente pesquisa.

Com a busca, e realizado uma pró-análise dos achados, chegamos aos dois trabalhos abaixo, listados no quadro 1, o qual foi elaborado para melhor organizar os resultados. Após o quadro demonstrativo, iremos comentar os estudos encontrados de forma justificar as aproximações com nosso campo de estudos, de modo, a entender o que se tem discutido no âmbito desta temática.

Quadro 1 – Artigos selecionados e analisados

TÍTULO	AUTORIA	ANO DE PUBLICAÇÃO	REVISTA
A prática como componente curricular na formação de inicial de professores de Educação Física https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/76705 .	Biscosini e Oliveira	2018	Revista Movimento
Formação inicial em Educação Física e as aprendizagens com a escola: possibilidades da prática como componente curricular https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56269 .	Biscosini e Oliveira	2019	Revista Motrivivência
O Estágio Supervisionado em Educação Física no Brasil: uma scoping review de teses e dissertações https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/112069/64867 .	Filho, Batista e Neto	2021	Revista Movimento
A (des)seriação da Educação Física no ensino médio do CAp/UFRGS: um relato de experiência do estágio de docência https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/77294 .	Boldori et al.	2021	Revista Motrivivência
Práticas de formação pedagógica por acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física mediados pelo estágio supervisionado https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/80909 .	Paixão	2021	Revista Motrivivência

Fonte: Elaborado pelos autores.

O primeiro trabalho intitulado como “*A prática como componente curricular na formação de inicial de professores de Educação Física*”, de autoria de Biscosini e Oliveira (2018), tem como objetivo, analisar a Prática como Componente Curricular (PCC) no processo de FI em Educação Física – Licenciatura, e como metodologia o estudo teve caráter qualitativo do tipo descritivo, realizado a partir de um estudo de caso.

O referido estudo aponta como resultados, que há um desconhecimento por parte de acadêmicos sobre a PCC na FI em Educação Física da Universidade Pública do Paraná, e ainda aos professores que tem o conhecimento sobre, relatam que esse processo não está bem estruturado no curso investigado, e que por muitas vezes, há um início de discussão no corpo docente sobre esse componente, mas que ainda não chegou a todos.

A pesquisa ainda menciona a importância que a PCC tem na FI de professores, contextualizando que a mesma pode ser uma grande possibilidade de minimizar o “choque com

a realidade”, dada que a mesma, a partir da Resolução CNE/CP 1/2002, aponta que a PCC deve ser realizada durante todo o desenvolvimento da formação, ou seja, é uma proposta que permite um diálogo prévio e permanente entre ensino superior e educação básica, minimizando assim, as lacunas existentes entre ambos os espaços.

O segundo trabalho é intitulado como “*Formação inicial em Educação Física e as aprendizagens com a escola: possibilidades da prática como componente curricular*”, sendo também de autoria de Biscosini e Oliveira (2019), o qual objetivou verificar as possibilidades da PCC para aproximar acadêmicos de EF do cenário escolar e as possíveis aprendizagens decorrentes dessa integração; e como metodologia, teve uma abordagem qualitativa, sendo subsidiada pelo método estudo de caso.

Os referidos autores concluem em seu estudo, que a partir das percepções de acadêmicos e professores, tanto as PCC quanto outras atividades que aproximam os ambientes formadores – universidade e escola, seja através de observações ou intervenções, permitem que os docentes em processo de formação, tenham apreensão dos conteúdos veiculados no curso, ou seja, há uma compreensão maior sobre o conhecimento adquirido na IES com a realidade escolar – prático/teoria.

A partir da análise de nossos primeiros achados, intentaremos aproxima-los da temática da presente pesquisa. Elencamos dois pontos importantíssimos que encaminham as discussões: o primeiro demonstra a partir dos resultados acima, que toda prática de ensino, que tenha uma estrutura curricular clara e objetiva, bem como, que seja planejada e acompanhada pelos agentes participantes, contribuem na FI de professores de Educação Física; o segundo ponto é sobre a importância de se ter maiores possibilidades de interlocução entre os ambientes formadores, o que acarreta em uma diversidade de conhecimentos e experiências adquiridas, minimizando assim os desafios do ser professor ao longo de sua profissão.

Nessa proporção, e mesmo que os artigos analisados não esboçam de forma clara ambos os processos tema de nossa pesquisa (ECS e PRP), é compreensível identificar que as práticas de ensino contribuem na FI de professores, como demonstrado em nosso segundo achado. Sendo assim, tanto os ECS quanto o PRP, se colocam como momentos relevantes de possibilidades em contribuir na constituição.

Nosso terceiro estudo, autoria de Filho, Batista e Neto (2021) intitulado como “*O Estágio Supervisionado em Educação Física no Brasil: uma scoping review de teses e dissertações*” visou mapear a produção de conhecimento (teses e dissertações) sobre estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil entre 1996 e 2019,

com o horizonte de identificar fatores contributivos para o processo de profissionalização do ensino.

Para isso, os autores utilizaram o *scoping review* como um recurso metodológico com o intuito de mapear e examinar conceitos-chave, informações e evidências científicas sobre o campo de pesquisa. Dentre os resultados, os autores destacam que as pesquisas evidenciaram a necessidade de efetivação maior de parceria entre universidade e escola, em relação aos papéis formativos das referidas instituições formadoras e dos atores envolvidos nos estágios.

A partir deste trabalho, é possível compreender que apesar do estágio principiar a partir do ambiente de Ensino Superior e posteriormente se concretizar na escola de Educação Básica, diversas pesquisas tem manifestado a carência de diálogo entre os ambientes formadores, em específico, durante o desenvolvimento do estágio. Nesse sentido, esse cenário tem enfrentado dificuldades, pois segundo os próprios autores, há uma carência de pesquisas e estratégias que contribuem para a elaboração de projetos pedagógicos que permitem a aproximação de ambos os espaços.

Já o estudo construído por Boldori et al. (2021), o qual está intitulado como “*A (des)seriação da Educação Física no ensino médio do CAP/UFRGS: um relato de experiência do estágio de docência*” apresenta algumas reflexões que emergiram de uma experiência no Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Médio, ocorrido no CAP/UFRGS, a partir de um currículo (des)seriado. Os autores concluem em específico ao campo do estágio, que este processo produziu condições necessárias para o esclarecimento de situação adverso na concretude da escola.

Nesse sentido, podemos perceber que estágio, além de oportunizar a inserção do acadêmico no ambiente escolar, tem concedido possibilidades para que o futuro docente vivencie e experiencie diferentes situações da profissão, e a partir disso, acaba oferecendo elementos para que o indivíduo construa diferentes meios para a resolução das situações adversas.

O trabalho realizado por Paixão (2021) buscou relatar a vivência de práticas de formação pedagógica por acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Viçosa, MG no decorrer do Estágio Supervisionado I, em escolas da rede pública na cidade de Viçosa, MG. Por fim, o autor considera que o estágio é um processo indispensável para a FI docente, por oportunizar que o discente adentre no ambiente escolar, acessando os diferentes saberes de sua futura profissão, bem como, se coloca como uma possibilidade do estagiário refletir sobre as suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, os processos que tem em seu cerne o diálogo entre a FI e a profissão (ECS, PCC e PRP), tem possibilitado aos discentes elementos necessários para a sua constituição docente, preenchido de significados e responsabilidades na formação destes indivíduos para atuar profissionalmente, e por isso, se tem cada vez mais a necessidade de subsistência e qualificação desses meios para a FI de professores de Educação Física.

2.2 SESSÃO 2: MAPEAMENTO EM EVENTOS CIENTÍFICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Acreditamos ainda ser necessária uma nova busca, nos mais diferentes ambientes da área, a fim de compreender não somente a relevância destas temáticas referentes a discussões e reflexões, mas também identificar em quais esferas se tem explorado mais essas questões.

Optamos por perscrutar em eventos notáveis da área, estudos que pudessem se aproximar do nosso. Dessa forma, elegemos para pesquisa, um dos maiores eventos da área da Educação Física, e assim, atingiu-se o XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE)⁶, em 2019 e XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE)⁷ em 2021.

Os eventos acontecem a cada dois anos, realizados pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), e assim justificamos a análise em dois dos períodos (2019 e 2021), pois o evento que antecede o selecionado não corresponde ao momento em que o PRP foi constituído e estabelecido no curso supracitado, o que dificilmente abarcaria ciências frente a nossa temática, e conseqüentemente até o presente momento ainda não se sucedeu uma nova conferência para que pudesse ser verificado.

Seguimos rigorosamente alguns caminhos até chegar aos nossos resultados. Dentre eles, buscamos os anais disponíveis no painel do evento, os quais estão divididos em Grupos de Trabalhos (GT). Entre eles encontram-se: *Atividade Física e Saúde; Comunicação e Mídia; Corpo e Cultura; Epistemologia; Escola; Formação profissional e Mundo do Trabalho; Gênero; Inclusão e Diferença; Lazer e Sociedade; Memórias da Educação Física e Esporte; Movimentos Sociais; Políticas Públicas e Treinamento Esportivo.*

⁶ Disponível em: <http://cbce.hospedagemdesites.ws/conbrace2019/>.

⁷ Disponível em: <http://conbrace.org.br/>.

Para melhor compreender os resultados desta busca, desdobramos os mesmos em uma tabela. Dentre cada GT encontra-se o total de estudos encontrados, descartados e analisados. Neste processo não foram utilizados descritores, a busca ocorreu a partir da leitura do título, resumo e palavras-chave de cada trabalho abarcado nos referidos GT.

Tabela 3 – Anais encontrados no CONBRACE e CONICE 2019

GT	Anais encontrados	Anais descartados	Anais analisados
Atividade Física e Saúde	137	137	0
Comunicação e Mídia	40	39	1
Corpo e Cultura	75	74	1
Epistemologia	32	32	0
Escola	341	326	15
Formação profissional e Mundo do Trabalho	134	108	26
Gênero	55	54	1
Inclusão e Diferença	93	93	0
Lazer e Sociedade	47	47	0
Memórias da Educação Física e Esporte	74	74	0
Movimentos Sociais	14	14	0
Políticas Públicas	71	71	0
Treinamento Esportivo	70	70	0
Total de anais encontrados	1183		
Total de anais descartados		1139	
Total de anais analisados			44

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como descrito, encontrou-se números relevantes de estudos que compõe ciência ao referido evento. Dentre eles, quarenta (44) trabalhos se aproximam ou tratam isoladamente de nossas temáticas, por isso se tem a necessidade de aprofundar nossas análises e posteriormente discuti-las a partir dos principais pontos.

Dessa forma, elaboramos um novo quadro, onde permite compilar as principais informações dos estudos selecionados. O mesmo será dividido por GT, os quais constarão: **título do trabalho e autores**. A partir de cada GT, esboçaremos breves discussões, apresentando os principais pontos frente à temática da presente pesquisa.

2.2.1 GT Comunicação e Mídia

Este GT apresentou um número considerável de estudos, porém apenas um fez parte de nossa análise. Compreendemos importantes discuti-lo, pois apresenta novas possibilidades na prática pedagógica a partir das intervenções no campo da FI de professores.

Quadro 2 – Resultados GT Comunicação e Mídia

GT – COMUNICAÇÃO E MÍDIA				
Nº	TÍTULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES	AUTORES
1	Programa de residência pedagógica – UFRRJ: os games como uma alternativa metodológica de ensino na educação física escolar.	Propor uma intervenção nas aulas de Educação Física a partir da utilização de games	Os jogos eletrônicos quando utilizados de maneira consciente, com o intuito de proporcionar uma experiência lúdica e motivar os alunos a realizarem alguma prática corporal são encarados como bons aliados a Educação Física escolar.	GUERRA et al.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O referido estudo propôs a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação para as aulas de Educação Física. Em específico, os autores propuseram o uso de games nas aulas a partir das experiências do PRP, manifestando assim que o programa possibilita não somente a aproximação do acadêmico com a atual esfera de trabalho, mas a partir desta, proporciona a elaboração e a utilização de novos recursos e estratégias durante as intervenções nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, é possível compreender que os estágios supervisionados tem se constituído com espaços importantes para a implementação de novos recursos e conteúdos nas aulas de Educação Física. Em nosso entender, esse aspecto pode contribuir tanto para a FI de professores, como para a FC, e também para a cultura da Educação Física escolar.

2.2.2 GT Corpo e Cultura

Na mesma perspectiva que o GT anterior, a categoria que trata do tema Corpo e Cultura, apresentou apenas um estudo que faz alusão as nossas discussões. A ciência contida neste, relata as possibilidades e potencialidades do trato de novos conteúdos, a partir dos ECS, para e com a formação de professores de Educação Física.

Quadro 3 – Resultados GT Corpo e Cultura

GT – CORPO E CULTURA				
Nº	TITULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES	AUTORES
1	O frevo na educação física escolar: experiências a partir do estágio supervisionado	Relatar a experiência com o Frevo, reconhecendo as possibilidades e limites de seu trato pedagógico no contexto escolar, considerando seus aspectos históricos e culturais.	O estágio nos proporcionou o enfrentamento da realidade, nos levando à busca de possibilidades para o trato com o Frevo, e a partir disto, percebemos um avanço significativo, dos alunos que participaram efetivamente das aulas, reconhecendo que este conteúdo é possível de ser realizado na escola, sobretudo nas aulas de Educação Física, de forma contextualizada e sistematizada.	SANTOS et al.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Centramos nossa análise no contexto do estágio, o qual foi compreendido pelos autores como um espaço que possibilita o confronto com a realidade profissional, contribuindo para a elaboração e concretização de novos conteúdos (frevo) para as aulas de Educação Física, ou seja, os ECS tem se caracterizado como um processo de engajamento frente o processo educacional, possibilitando o desenvolvimento de diferentes conteúdos e metodologias, as quais podem contribuir na constituição de identidade docente.

2.2.3 GT Escola

Como esperado, o *GT Escola* apresentou números relevantes de estudos que tratam dos ECS e ou do PRP. Dentre eles, abarcaram-se as diversas possibilidades e potencialidades dessas práticas de ensino no processo de FI de professores de Educação Física.

Quadro 4 – Resultados GT Escola

(continua)

GT – ESCOLA				
Nº	TITULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES	AUTORES
1	Experiências na residência pedagógica/educação física – UFMA: aproximações iniciais na escola-campo em São Luís/MA	Descrever as atividades desenvolvidas durante as primeiras etapas do Programa (Preparação e Ambientação) em uma das escola-campo do Subprojeto e refletir acerca da relevância destas ações no âmbito escolar	As ações desenvolvidas na escola-campo até as etapas concluídas foram positivas e demonstraram à comunidade escolar a importância e versatilidade da Educação Física. A partir de um planejamento alinhado à realidade da escola os alunos puderam vivenciar experiências da cultura corporal de movimento, apesar de não dispormos de um local apropriado para sua prática.	SOUSA et al.
2	A motivação de alunos do ensino médio em aulas de educação física ministradas por estagiários	Analisar a motivação dos alunos nas aulas de educação física ministradas pelos graduandos em situação de estágio	Apesar do período curto de intervenções, concluiu-se que é importante a participação dos estagiários nas aulas, demonstrando competência para proporcionar satisfatória assimilação do conteúdo pelos alunos, estimulando a motivação e o interesse dos mesmos.	SILVA
3	Estágio supervisionado obrigatório: uma experiência na escola pública do município de Ananindeua-PA	Ressaltar a contribuição do estágio supervisionado durante a formação docente, principalmente quando se trata da realidade das escolas públicas.	O estágio foi de grande relevância para colocar em prática aquilo que é aprendido e problematizado durante a formação acadêmica e oportunizar aos alunos da escola uma nova visão de se trabalhar com a Educação Física	MONTEIRO; SOUZA E SILVA.
4	Experiências de ensino no estágio supervisionado no ensino médio	Apresentar as atividades, reflexões e experiências desenvolvidas durante a disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Médio, cursada na licenciatura em Educação Física.	O estágio se apresentou como forma de construir uma identidade docente ao nos possibilitar passar por um processo de docência em Educação Física no Ensino Médio, ao permitir vivenciar o real cotidiano escola. Além de nos oportunizar pesquisar e conhecer mais sobre o conteúdo para planejar a aula e sua execução.	GAROZZI; GUMS E SANTOS.
5	Estágio supervisionado na formação inicial: relato de experiência a partir do ensino do atletismo no ensino fundamental	Estabelecer diálogos entre os desafios encontrados neste Estágio Supervisionado com temas comuns à formação inicial, relacionados ao planejamento e aprendizado por meio da disciplina.	Por mais que a experiência no Estágio Supervisionado tenha sido satisfatória, o desejo de insegurança e falta de preparação para a vida profissional sempre irá perpetuar. Temos que buscar a melhor qualificação possível para agir ativamente no campo educacional, tendo consciência das limitações materiais e humanas que irão provocar frestas em nossa formação.	MILAGRES

Quadro 4 – Resultados GT Escola

(continuação)

GT – ESCOLA				
Nº	TÍTULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES	AUTORES
6	A ginástica na educação física escolar: um relato de experiência da residência pedagógica	Relatar experiências vividas no Programa de Residência Pedagógica em uma escola pública no município de Fortaleza – CE	Foi possível constatar o desconhecimento dos alunos a respeito do conteúdo ginástica. Este resultado causou preocupação por parte dos professores residentes por mostrar uma lacuna na aprendizagem dos alunos	SILVEIRA; SILVA E MORAIS.
7	Comunicação entre a universidade e as escolas a partir do programa residência pedagógica	Analisar o Programa de Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ com olhares para o universo escolar	O Programa Residência Pedagógica proporciona um grande crescimento para todos os envolvidos, e, além de buscar uma aproximação da Universidade com a escola, Ele fortaleceu o diálogo entre a Universidade e as unidades escolares por meio de seus respectivos atores.	MENEZ et al.
8	Residência pedagógica e dança: relato de experiência da i mostra de dança da escola estadual berilo Wanderley, Natal-RN.	Descrever o processo de criação e apresentar o produto final do I Festival de Dança da Escola Estadual Berilo Wanderley	Pudemos perceber nesse evento o envolvimento dos alunos, dos residentes de Educação Física, da preceptora (professora) e de toda a comunidade escolar (alunos e pais), o que fortaleceu a importância da dança como conteúdo das aulas de Educação Física na escola.	MACÊDO et al.
9	O trato com o conteúdo ginástica: uma experiência a partir do programa residência pedagógica	Descrever a experiência no trato do conteúdo ginástica, assim como seus limites e possibilidades, através do Programa Residência Pedagógica	Foi perceptível a apropriação do conhecimento científico pelos estudantes acerca do conteúdo Ginástica, ao realizarem sequências gímnicas com os fundamentos propostos. Compreendemos que a ginástica necessita ser um conhecimento abordado nas aulas de EF Escolar.	BARBOZA et al.
10	Residência pedagógica no curso de educação física – relatando experiências	Descrever vivências pedagógicas realizadas por residentes em uma escola pública municipal, situada em um bairro carente em Teresina-PI.	A experiência de vivenciar o conteúdo atletismo no ambiente escolar mostrou-se exitosa. As limitações citadas em nenhum momento atrapalharam o planejamento e nem mesmo a execução das ações da RP.	GONÇALVES et al.
11	O corpo e o militarismo: uma experiência na residência pedagógica	Relatar a experiência desenvolvida na aula de educação física no 3º ano do ensino médio na escola da rede estadual de São Luís (MA), no Programa Residência Pedagógica.	Percebeu-se a aceitação e o envolvimento dos alunos através do diálogo realizado durante a intervenção. Esta experiência surgiu na residência pedagógica e vem ao encontro da formação profissional. Ter a oportunidade de estar estudando, planejando e ministrando aula, torna importante a experiência dentro do projeto.	ALMEIDA et al.

Quadro 4 – Resultados GT Escola

(conclusão)

GT – ESCOLA				
Nº	TITULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES	AUTORES
12	Relato de experiência: estágio supervisionado no ensino médio	Descrever a experiência do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio com a inserção do conteúdo de atividades rítmicas e expressivas	O ECS no Ensino Médio, modalidade final da Educação Básica, proporcionou progresso tanto pessoal quanto profissional, além de experiências e vivências teórico-práticas. Cada intervenção teve sua importância e colaborou para o desenvolvimento como futura docente	MORAIS; LAUREANO E MORGANO
13	Trato didático pedagógico da dança no ensino fundamental: relato de uma prática no estágio supervisionado	Relatar a experiência de uma prática pedagógica com o conteúdo dança nas aulas de Educação Física de uma escola pública da Bahia, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental.	Constatamos as potencialidades de se trabalhar o conteúdo dança nas aulas de Educação física, deste modo, entendemos que apesar das dificuldades citadas anteriormente para com o trato desse conteúdo, nada justifica negar ao aluno o seu direito ao conhecimento deste elemento da cultura corporal.	CRUZ; SILVA E SANTOS.
14	A importância do estágio supervisionado do ensino médio na formação do graduando: um relato de experiência	Apresentar a importância do estágio na formação do discente.	Todo conteúdo relatado mostra a importância do estágio na formação do graduando, pois o estágio possibilita o acadêmico ter experiências antes de se inserir no mercado de trabalho como professor atuante.	SANTOS
15	Abordagem crítica na educação infantil: uma visão de residentes pedagógicos	Relatar a atuação com alunos da educação infantil (EI) utilizando a abordagem crítico-superadora, que se baseia em reflexões sócio-políticas no tratamento dos conteúdos da Educação Física.	É possível inferir que a RP, com menos de um ano de execução, possibilitou vivências que trazem uma reflexão da importância de se pensar formas de desenvolvimento da abordagem crítico-superadora na EI.	CAETANO; SALUSTIANO E OLIVEIRA.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir desta compilação de informações, compreendemos alguns pontos importantes para discussões frente às temáticas deste estudo. O estudo de Souza et al (2019) buscou relatar as atividades concebidas pelo PRP e a relevância deste no ambiente escolar. Os autores consideram que o PRP é um processo essencial para a formação nos cursos de licenciatura e as vivências no ambiente escolar, o qual agrega de forma positiva, tanto para os residentes como para os preceptores, bem como para o docente supervisor, os quais trabalham de forma coletiva para a resolução dos problemas vivenciados na escola.

O segundo estudo do referido GT, apresentado por Silva (2019), intitulado como “*A motivação de alunos do ensino médio em aulas de educação física ministradas por estagiários*” teve como objetivo identificar a percepção dos estudantes sobre a importância da participação dos estagiários nas aulas, bem como, investigar se houve assimilação dos conteúdos ministrados pelos estagiários, além de verificar se houve aumento da motivação dos alunos nas aulas. Como resultado, o autor aponta que apesar de ser um período curto, foi importante a presença dos estagiários nas aulas, demonstrando competências ao estimular a motivação e interesse dos alunos.

Nosso próximo achado, intitulado como “*Estágio supervisionado obrigatório: uma experiência na escola pública do município de Ananindeua-PA*” de autoria de Monteiro, Souza e Silva (2019), objetiva relatar a experiência de acadêmicos de Educação Física, a partir de observações e intervenções descritas em diário de campo. Os autores concluem que a Educação Física escolar é um importante fator social, corporal e cultural, juntamente com os malefícios da não realização da atividade física gera nos aspectos cognitivo e psicomotor das crianças.

Já o estudo de Garozzi, Gums e Santos (2019) intitulado como “*Experiências de ensino no estágio supervisionado no ensino médio*” o qual tem o intuito de apresentar as atividades, reflexões e experiências desenvolvidas durante a disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Médio, cursada na licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Por fim, os autores concluem que o estágio é um importante processo de construção de identidade docente, permitindo o conhecimento do ambiente escolar, bem como, os aspectos de planejamento e execução das aulas.

Nosso quinto achado, é um estudo produzido por Milagres (2019), sendo nomeado como “*Estágio supervisionado na formação inicial: relato de experiência a partir do ensino do atletismo no ensino fundamental*”. Esse trabalho objetivou promover reflexões acerca dos desafios enfrentados no estágio e suas contribuições para meu processo de formação, além de relatar as experiências desse campo. O autor considera que o estágio contribuiu para a sua

formação, mas que esse campo precisa se qualificado para podermos agir da melhor forma possível no campo educacional.

O estudo de Silveira, Silva e Morais (2019), intitulado como “*A ginástica na educação física escolar: um relato de experiência da residência pedagógica*” o qual tem como objetivo relatar experiências vividas no Programa de Residência Pedagógica em uma escola pública no município de Fortaleza – CE. Os autores concluem que a partir de uma aplicação de conteúdo, foi possível identificar o desconhecimento por parte dos alunos sobre o conteúdo de ginástica, reforçando assim, lacunas no processo de ensino e de aprendizagem da Educação Física.

O trabalho de Menez et al (2019) teve como objetivo analisar o Programa de Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ com olhares para o universo escolar. Os autores concluem que o PRP proporciona um grande crescimento para todos os participantes, realizando aproximação e fortalecimento entre a universidade e escola. Além disso, o PRP auxiliou os alunos para o questionamento das situações adversas que estão presentes no ambiente escolar, a partir da orientação dos professores preceptores e dos professores coordenadores.

Já o estudo intitulado como “*Residência pedagógica e dança: relato de experiência da i mostra de dança da escola estadual berilo Wanderley, Natal-RN*” de autoria de Macêdo (2019), o qual se trata de um relato de experiência e tem como objetivos descrever o processo de criação e apresentar o produto final do I Festival de Dança da Escola Estadual Berilo Wanderley. Os autores consideram que o envolvimento dos residentes, preceptora e de toda a comunidade escolar, fortaleceu a importância da dança nas aulas de Educação Física. Desse modo, o desenvolvimento do conteúdo dança, contribui para um novo olhar do movimento humano enquanto expressão da arte.

Nosso próximo achado, de autoria de Barboza et al (2019) objetivou descrever a experiência no trato do conteúdo ginástica, assim como seus limites e possibilidades, através do componente curricular Educação Física, no PRP. Os autores concluem que os estudantes se apropriaram cientificamente do conhecimento da ginástica, conseguindo expandir esse saber. Além disso, enfatizam a importância do conteúdo da ginástica ser abordado nas aulas de Educação Física, possibilitando aos estudantes um salto qualitativo no conhecimento.

O estudo intitulado como “*Residência pedagógica no curso de educação física – relatando experiências*” de Gonçalves et al (2019), descreveu as vivências pedagógicas realizadas por residentes em uma escola pública municipal, situada em um bairro carente em Teresina-PI. Os autores concluem que as dificuldades apresentadas no espaço escolar não

influenciaram nas atividades do PRP, além disso, observou-se um grande interesse por parte dos estudantes na confecção de materiais alternativos para as aulas.

O próximo trabalho encontrado no referido GT, objetivou relatar a experiência desenvolvida na aula de educação física no 3º ano do ensino médio na escola da rede estadual de São Luís (MA), no Programa Residência Pedagógica. O referido objetivo norteou uma proposta pedagógica de aula militarista no campo da Educação Física. Por fim, os autores consideram que foi possível perceber a aceitação e o envolvimento dos alunos durante a intervenção. Esse aspecto, segundo os autores, representa a importância da busca de alternativas dentro do processo de ensino aprendizagem.

O estudo de Moraes, Laureano e Morgano (2019), nomeado como “*Relato de experiência: estágio supervisionado no ensino médio*” buscou descrever a experiência do Estágio Supervisionado no Ensino Médio com a inserção do conteúdo de atividades rítmicas e expressivas. Para os autores, a realização do estágio proporcionou ter uma visão ampla das diferentes realidades dos alunos, e isso acabou promovendo um amadurecimento dos discentes em diversas situações, além de um proporcionou tanto pessoal quanto profissional do sujeito.

Nosso próximo achado, de autoria de Santos, Silva e Cruz (2019), tem o intuito de apresentar elementos de uma prática pedagógica (dança), desenvolvida no âmbito de uma escola pública situada no município de Guanambi Bahia, na condição de estágio supervisionado vinculado ao curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) /Campus XII. Por fim, os autores consideram que apesar das dificuldades de trato do conteúdo dança nas aulas de Educação Física, esse conteúdo apresenta grandes potencialidades para o desenvolvimento dos alunos.

No trabalho apresentado por Santos (2019), intitulado como “*A importância do estágio supervisionado do ensino médio na formação do graduando: um relato de experiência*”, o qual apresentou como objetivo apresentar a importância do estágio supervisionado na formação do discente. O autor conclui o referido estudo, situando que o estágio é um processo muito importante na FI de professores, pois possibilita que o acadêmico tenha experiências antes de se inserir no espaço profissional como professor atuante.

Por fim, o último estudo desse GT construído e apresentado por Caetano, Salustiano e Oliveira (2019), teve como objetivo o ato de relatar a atuação com alunos da educação infantil utilizando a abordagem crítico-superadora, que se baseia em reflexões sócio-políticas no tratamento dos conteúdos da Educação Física, propondo intervenções e possibilitando reflexões sobre a realidade dos homens. Os autores concluem que apesar do PRP ser uma proposta

palpitante no campo da formação docente, o mesmo possibilitou vivências que trazem uma reflexão da importância de se pensar formas de desenvolvimento da abordagem crítico-superadora na Educação Infantil.

Ao pesquisar e refletir sobre os estudos encontrados nesse GT, de forma conjunta, pode compreender que os ECS e o PRP, enquanto práticas de ensino, têm se concretizado como espaços relevantes para a FI de professores de Educação Física. Dentre os principais contextos apresentados, sobressai a proposta de inserção e conhecimento da realidade escolar; a oportunidade de vivenciar os aspectos da docência; e o desenvolvimento de conteúdos nas aulas de Educação Física.

2.2.4 GT Formação Profissional e Mundo do Trabalho

Este tópico apresenta um grande número de trabalhos que se aproximam das temáticas cerne deste estudo. A ciência contida nos vinte e seis (26) anais expõem diferentes facetas dos ECS e PRP, que foram não contextualizadas nos GT anteriores, as quais procuram situa-los na proporção de FC de professores, bem como, apontam possibilidade e dificuldades no intuito e constituição de ambos os processos.

Quadro 5 – Resultados GT Formação Profissional e Mundo do Trabalho

(continua)

GT – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO				
Nº	TÍTULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES	AUTORES
1	Estágio curricular não obrigatório no curso de educação física	Conhecer e identificar os processos e efeitos da Lei nº 11.788/2008, no curso de Educação Física.	O estágio está relacionado a um momento de aperfeiçoamento dos conhecimentos e uma preparação para o exercício da profissão.	BATISTA
2	Comparando experiências do estágio e da residência pedagógica: ensino federal x ensino estadual	Relatar e refletir as experiências vivenciadas no estágio supervisionado e na residência pedagógica	As experiências relatadas oportunizaram vivências valorosas, vez que permitiram compreender a importância e a contribuição que o Estágio Supervisionado II e o programa Residência Pedagógica podem proporcionar nesse processo formativo, acreditando-se que ambos proporcionam uma boa formação docente, mesmo em meio às dificuldades encontradas.	BENÍCIO et al
3	Representações sociais sobre o estágio curricular supervisionado em educação física	Identificar e analisar as representações sociais e os sistemas de significação atribuído pelos licenciandos de Educação Física ao ECS	Retrata a importância conferida à experiência, à prática docente, ao aprendizado da docência, aos processos de responsabilização perante o contexto escolar e aos alunos, o que remete ao protagonismo pedagógico que deve assumir o ECS na formação dos futuros professores.	POLATI E HENRIQUE
4	A construção da identidade profissional no curso de licenciatura em educação física: uma experiência a partir do estágio curricular supervisionado	Analisar a influência do ECS da UEM na constituição da IP de futuros professores de Educação Física	As discussões puderam esclarecer a dificuldade que os alunos possuem de encarar o ECS como elemento construtor da IP. O ECS ainda exerce uma obrigatoriedade onerosa que exige tempo e dedicação, o que muitas vezes pode trazer um sentimento de desinteresse pelo processo.	CARAÇATO et al.
5	Formação inicial de professores de educação física: ações positivas no estágio curricular supervisionado	Analisar a partir da experiência interventiva de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da UEM as ações positivas que emergiram da realização do ECS	Destaca-se a importância do ECS na vida acadêmica do estudante estagiário, pois é nesse momento que ele começa a se reconhecer como professor e transforma suas dúvidas/angústias em suporte para buscar conhecimento teórico para prática.	COSTA et al.
6	Estágio curricular e a mediação de experiências prévias	Analisar como os EE avaliam o processo de orientação e acompanhamento no EC no que se refere ao resgate e mediação de experiências prévias	Ao longo das ações de EC e do processo de orientação e acompanhamento que ainda há carência de ações que potencializem a autonomia do EE.	ANVERSA et al.

Quadro 5 – Resultados GT Formação Profissional e Mundo do Trabalho

(continuação)

GT – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO				
Nº	TITULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES	AUTORES
7	Estágio supervisionado em licenciatura em educação física: um relato de experiência	Relatar as experiências advindas dos ECS em Educação Física	Percepção de que as disciplinas que até o momento cursei não me deixaram preparada o suficiente para trabalhar a inclusão dentro das aulas práticas	RATO E PIRES
8	Influência das experiências progressas no estágio curricular supervisionado	Analisar a influência da socialização antecipatória do estagiário sobre sua atuação na prática do estágio supervisionado	Apontam que as experiências progressas têm influência na vida profissional dos estagiários e perduram no imaginário dos graduandos influenciando suas condutas e posturas no contexto da docência supervisionada, tornando-se referência para sua prática.	LIMA; POLATI E HENRIQUE
9	A base teórica orientadora da organização do ensino no estágio curricular supervisionado	Analisar a base teórica que orienta a organização do ensino no estágio curricular supervisionado de um curso de Educação Física no extremo sul catarinense	Apresentam-se possibilidades de uma organização diferente daquilo que historicamente tem sido apresentado na área: uma organização do ensino voltada aos objetos de natureza biologicizantes	SILVEIRA; DAMAZIO E PEREIRA.
10	Estágio supervisionado e suas possibilidades na prática docente: um relato de experiência na escola de aplicação da UFPA	Relatar o estágio supervisionado dos alunos graduandos em educação física da universidade do Estado do Pará desenvolvida na Escola de Aplicação da UFPA	As possibilidades presentes nesse momento da formação inicial são essenciais no seu alicerce para compreensão dos conhecimentos teórico-metodológico, no caso deste estudo a abordagem critica superadora.	COSTA E MONTEIRO
11	Ser professor: experiências do estágio	Relatar as experiências vivenciadas por acadêmicas do curso de licenciatura em Educação Física – EF na disciplina de Estágio Multidisciplinar I	O estágio é compreendido como um espaço de aprendizado e de reconhecimento da realidade do campo de atuação profissional. Desta forma, o estágio não ocorre sem a troca de experiências vivenciadas durante todo o processo de formação, a quais nos possibilitam a articulação entre as disciplinas cursadas na universidade e a realidade escolar.	MORESCHIMAGGIO NI E MADELA
12	O estágio como espaço-tempo de experiências formativas de professores de educação física	Analisar como os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Unochapecó percebem o estágio enquanto experiência formativa	Os estudantes ratificam a ideia de que o estágio é fundamental para a formação e que as experiências advindas dele estruturam suas futuras ações como docente, mas também como sujeito.	OGLIARI; KLEINUBING E REZER.

Quadro 5 – Resultados GT Formação Profissional e Mundo do Trabalho

(continuação)

GT – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO				
Nº	TITULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES	AUTORES
13	A importância do estágio curricular supervisionado em educação física a partir dos agentes envolvidos	Discutir a importância do ECS na formação inicial de professores de EF, a partir do diálogo dos agentes envolvidos diretamente com o ECS.	Evidencia a importância e relevância do ECS na EF, tanto na formação inicial do futuro professor, quanto também na troca de experiências e formação continuada dos professores da escola.	JÚNIOR et al.
14	Estágio não obrigatório na formação inicial em educação física da universidade do estado do Pará, campus IX – Altamira	Analisar os benefícios do estágio não obrigatório na formação inicial de professores de Educação Física da Universidade do Estado do Pará, campus IX-Altamira/ PA.	Os acadêmicos do CEDF/UEPA buscam o estágio não obrigatório tanto para adquirir conhecimentos durante a formação inicial, enriquecer o currículo, quanto para se manter no curso, por ser uma modalidade de estágio remunerado.	MOREIRA et al.
15	Estágio supervisionado na disciplina de aprendizagem motora: um relato de experiência	Relatar as experiências dos estágios na disciplina de aprendizagem motora	A monitoria oportunizou novas experiências na iniciação da prática docente e o planejamento das aulas, bem como as perguntas mais elaboradas dos alunos da disciplina contribuíram grandemente para o meu aprofundamento na matéria e desenvolvimento profissional.	LAUREANO; MORAIS E MORGANO.
16	A organização do trabalho pedagógico do estágio supervisionado na formação de professores de educação física	Analisar o desenvolvimento do estágio supervisionado e suas contribuições para formação profissional de professores de educação física	O estágio pode ser também espaço de reflexão sobre a prática e uma possibilidade de elaboração teórica durante a prática pedagógica, possibilitando ao aluno-estagiário vivenciar a realidade dentro das escolas públicas e poder se familiarizar ao futuro campo de trabalho.	SEMBLANO E FONSECA
17	O processo de estágio curricular supervisionado na educação física escolar sob a ótica do professor supervisor	Analisar o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na perspectiva de professores supervisores de estágio na Educação Física Escolar	A necessidade de uma maior interação entre universidade e escola. Carência de formação para professores supervisores	LACERDA et al.
18	Estágio supervisionado e o professor supervisor: a importância da orientação na formação acadêmica	Discutir a importância do Professor Supervisor na Formação Acadêmica-Profissional do professor de Educação Física	A relação existente entre o professor colaborador e o estudante em formação é essencial para a construção do saber e o desenvolvimento acadêmico profissional.	ROCHA E RODRIGUES

Quadro 5 – Resultados GT Formação Profissional e Mundo do Trabalho

(continuação)

GT – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO				
Nº	TITULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES	AUTORES
19	Estágio supervisionado e formação de professores de educação física: uma análise a partir da produção discente	Investigar como se constroem os fundamentos teóricos e as concepções de formação de professores de Educação Física das propostas de Estágio Supervisionado, manifestadas na produção discente	Os estágios supervisionados, mediante suas especificidades, devem dialogar criticamente com as contradições do mundo do trabalho e enfrentar as políticas neoliberais e as saídas sedutoras da ideologia pós-moderna, que acenam para a possibilidade de conciliação entre teoria e prática.	BANDEIRA
20	Estágio curricular supervisionado na formação docente em educação física: as barreiras no processo	Analisar as barreiras encontradas durante o processo de ECS No curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Foram identificados, a partir dos relatos dos estudantes-estagiários, elementos que dificultam a realização do ECS. Tais barreiras emergem desde as ações necessárias constituídas pelos agentes da universidade, bem como na própria intervenção na escola.	FLORES et al.
21	Formação continuada de professores de educação física através do programa residência pedagógica/UFSM	Entender como ocorre à inserção docente num espaço de FC, aqui representado pelo PRP.	Considerar o PRP como um espaço de FC, ou seja, um espaço que possibilita aos professores preceptores refletir sobre sua própria prática pedagógica, além de discutir e construir possibilidades que possam ser envolvidas em seus trabalhos didáticos, é o ponto de partida deste estudo.	BECKER; CALLAI E SAWITZKI.
22	Programa residência pedagógica: experiências formativas	Relatar sobre como o Residência pode potencializar o processo de formação de professores	Conseguimos materializar a relação que construímos entre teoria e pratica dentro das disciplinas no decorrer do curso. Esse programa se torna uma forma de nos (re) aproximarmos da escola de maneira à (re) conhecê-la e (re) pensá-la	FERNANDES et al.
23	O programa residência pedagógica e a educação física: resistência, cultura corporal e direito a formação crítica.	Relatar a experiência do subprojeto “Trabalho docente em educação física: ensino-pesquisa extensão a partir da cultura corporal	O acesso e experiência com a Educação Física na EJA, tendo em vista que o currículo da formação inicial ainda não aponta para a materialidade do trabalho do professor de educação física com jovens e adultos trabalhadores na educação básica e fora dela.	COSTA et. al

Quadro 5 – Resultados GT Formação Profissional e Mundo do Trabalho

(conclusão)

GT – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO				
Nº	TITULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES	AUTORES
24	O programa residência pedagógica na formação de professores de educação física	Analisa o Programa Residência Pedagógica (PRP) em articulação à formação de professores	O PRP impacta a formação dos licenciados por reforçar o pragmatismo, induzir que componentes curriculares obrigatórios sejam substituídos pelas atividades desenvolvidas no PRP e provocar reestruturações curriculares em adaptação à BNCC, comprometendo a autonomia das IES e os PCC dos cursos de licenciatura.	MORSCHBACHER E SAGRILLO
25	Residência pedagógica em educação física: a inclusão em foco	Relatar as experiências adquiridas pelos graduandos de Educação Física, residentes do Programa.	Foi possível compreender o papel docente na inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física	MARTIN et al.
26	Experiências e contribuições do programa de residência pedagógica na formação de uma estudante de educação física	Relatar as experiências e contribuições do PRP na formação em Educação Física	Não temos como assegurar, com certeza, que todos os residentes que concluírem suas atividades da RP tenham adquirido tais habilidades e competências, porém, o que está sendo proporcionado é um leque de possibilidades e experiências nas quais possibilitam ao residente uma melhor prática pedagógica.	ALVES E GIRÃO

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os trabalhos analisados no *GT Formação Profissional e Mundo do Trabalho* trazem para o centro da discussão, algumas ponderações que diferem dos demais *GT* analisados anteriormente. Dentre elas, identifica-se que tanto os ECS como o PRP têm se concretizado como processos potencializadores na formação de professores de Educação Física (BATISTA; BENÍCIO, 2019; POLATI E HENRIQUE, 2019; COSTA et al, 2019; SILVEIRA E DAMAZIO, 2019; COSTA E MONTEIRO, 2019; MOREIRA et al, 2019; MORESCHI, MAGGIONI E MADELA, 2019; LIMA, POLATI E HENRIQUE, 2019; OGLIARI, KLEINUBING E REZER, 2019; JUNIOR et al, 2019; LAUREANO, MORAIS E MORGANO, 2019; SEMBLANO E FONSECA, 2019; BANDEIRA, 2019; FERNANDES et al, 2019; MARTIN et al , 2019; ALVES E GIRÃO, 2019).

Os estudos citados acima apresentam pontos relevantes a serem abordados nessa pesquisa. Dentre os principais, destacam-se: a oportunidade da aprendizagem da docência; processo fundamental na aquisição de experiências profissionais; espaço que contempla a reflexão sobre a prática pedagógica; processo que permite a materialização da relação entre teoria e prática; oportunidade de se reconhecer enquanto profissional da área educacional; espaço para o desenvolvimento de propostas que permitem a inclusão de diferentes alunos com necessidades educacionais; dentre outros.

Essa conjuntura permite-nos compreender a importância que ambas as práticas de ensino pressupõem para o contexto da FI de professores de Educação Física. Caracterizando-se como elementos indispensáveis para este campo, pois oportunizam que os discentes possam trilhar diferentes caminhos para o conhecimento que contribuem para o seu processo de constituição profissional.

Contudo, ainda neste *GT*, alguns estudos (CARAÇATO et al; ANVERSA et al; RATO E PIRES; LACERDA et al; FLORES et al, 2019) referem-se às dificuldades e limites encontrados no desenvolvimento dos ECS e do PRP. Os principais pontos abordados pelos autores nos referentes trabalhos recaem sobre as dificuldades na constituição da identidade docente; lacunas no processo de acompanhamento nas atividades do discente; o conhecimento proposto não é o suficiente para trabalhar a inclusão nos estágios; distanciamento entre universidade e escola; dificuldades na própria intervenção do estagiário no espaço escolar, entre outros aspectos.

Os contexto apresentados pelos autores, ao mesmo tempo em que destacam as dificuldades em ambas as práticas de ensino, contribuem no sentido da necessidade de um olhar mais atencioso e cuidadoso para esse campo durante a FI de professores de Educação Física,

ou seja, esses processos precisam cada vez mais se transformar e qualificar-se para que a totalidade da constituição inicial docente não seja impactada de forma negativa e o futuro professor encontre grandes dificuldades enquanto profissional do espaço escolar.

Outros dois estudos abarcados neste GT, destinam-se a importância do trabalho do professor da Educação Básica no contexto das práticas de ensino (ROCHA E RODRIGUES; BECKER, CALLAI E SAWITZKI, 2019). Ambos os trabalhos se complementam ao discutirem o papel do professor supervisor durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas pelo acadêmico no espaço escolar e a oportunidade deste acompanhamento voltar-se para uma proposta de FC para os sujeitos.

Essa compreensão reforça mais uma vez a importância da existência de ambos os processos na FI docente, pois não somente contribui para o processo de constituição inicial do futuro professor, como também, ao campo da FC. Essa relação propicia um conjunto de trocas de conhecimentos, saberes e experiências necessárias para a transformação e qualificação do processo de ensino e de aprendizagem num todo.

Por fim, um dos resultados abarcados neste GT e que nos tomam uma maior atenção, é de autoria de Morschbacher e Sagrillo (2019). Neste estudo, as autoras analisam o PRP frente à formação de professores. Em suas considerações, as autoras concluem que o mesmo impacta a formação docente, mas com o intuito de reforçar o pragmatismo deste processo, induzindo que os componentes curriculares obrigatórios sejam substituídos pelas atividades desenvolvidas no PRP.

Contudo, o referido estudo não apresenta elementos suficientes para reforçar essa “substituição” de atividades entre as práticas de ensino durante a formação docente. Entendemos aqui, que o edital 6/2018, dentre os seus objetivos não apresenta indícios dessa tomada de espaço frente aos ECS, e sim, induz pensar em como este estágio pode ser mais bem aproveitado na formação dos professores, possibilitando a necessária formação elaborada dentro da própria profissão (NÓVOA, 2007).

Claro que não nos cabe, e tampouco é objetivo do presente estudo, estabelecer discussões maiores sobre essa questão. Buscamos identificar os impactos do ECS e do PRP na FI de professores de Educação Física e, portanto, a partir dos inúmeros estudos abarcados acima, compreendemos a importância de ambos os espaços, os quais se colocam como protagonistas na interlocução entre os ambientes formadores nos cursos de licenciatura, e assim, pressupõe ser mais válido a existência dos dois processos, de forma que venham a somar e qualificar a FI.

2.2.5 GT Gênero

Este tópico aborda apenas um estudo, o qual trata de um dos nossos temas de pesquisa. A presente ciência traz subsídios necessários a serem discutido e refletido frente a prática pedagógica a qual ocorre já na FI de professores de Educação Física.

Quadro 6 – Resultados GT Gênero

GT – GÊNERO				
Nº	TÍTULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES	AUTORES
1	Estágio supervisionado I: análise das relações de gênero na educação infantil	Apresentar as relações de gênero na educação infantil, a partir de relato de experiência no estágio supervisionado I.	Considera-se que, as relações de gênero podem sim influenciar na prática pedagógica, formação e/ou aprendizado das crianças, visto que, as crianças trazem traços socioculturais marcantes à escola.	SILVA et al.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O estudo refere-se a questões históricas e socioculturais esboçadas no campo da Educação Física, e que acabam interferindo diretamente no processo de ensino e de aprendizagem, e como descrito, essas problemáticas aparecem já na FI, durante as intervenções. Nesse sentido, os estágios supervisionados e as demais oportunidades de contato entre os futuros profissionais e as escolas, podem servir de alicerce para que os futuros docentes resolvam essas situações com o apoio do supervisor e orientador, para que posteriormente tais situações adversas da prática pedagógica possam ser minimizadas.

Tem-se assim, mais uma vez, a importância da existência dos espaços, pois permitem o acadêmico visualizar/vivenciar/experiência as diferentes situações de sua profissão, de modo que, possibilita ao mesmo refletir sobre e a partir desses eventos da prática pedagógica, no intuito de encontrar meios e subsídios para a solução de ambos.

Ressaltamos que no *GT- Políticas Públicas* foi encontrado um estudo que se referência ao ECS, porém o mesmo não fez parte de nossa análise, pois o seu conteúdo não apresenta elementos que se aproximam do contexto escolar, voltando-se apenas área da saúde e lazer. Sendo assim, não elaboramos quadros e discussões para os *GT* que não apresentassem estudos que se aproximam ao nosso.

Tabela 4 – Anais encontrados no CONBRACE e CONICE 2021

GT	Anais encontrados	Anais descartados	Anais analisados
Atividade Física e Saúde	46	46	0
Comunicação e Mídia	45	45	0
Corpo e Cultura	60	60	0
Epistemologia	32	32	0
Escola	157	153	4
Formação profissional e Mundo do Trabalho	137	131	6
Gênero	57	57	0
Inclusão e Diferença	36	36	0
Lazer e Sociedade	42	42	0
Memórias da Educação Física e Esporte	31	31	0
Movimentos Sociais	11	11	0
Políticas Públicas	29	29	0
Treinamento Esportivo	34	34	0
Total de anais encontrados	717		
Total de anais descartados		707	
Total de anais analisados			10

Fonte: Elaborado pelos autores

A tabela 5 demonstra um número bem menor de estudos que contextualizam sobre as nossas temáticas de estudo, comparado a edição anterior dos eventos (2019). Seguindo a mesma lógica e estrutura precedente, encontraram-se dez (10) trabalhos que tratam isoladamente de nossas temáticas, por isso a partir deste momento, torna-se importante aprofundarmos nossa leitura para avançarmos na pesquisa.

2.2.6 GT Escola

Este tópico apresentou um número relevante de trabalhos apresentados, porém apenas quatro fazem referência a uma de nossas temáticas de pesquisa. Ambos os trabalhos, tem em seu cerne, o trato do PRP e os demais aspectos relacionados a essa prática de ensino. O quadro a seguir, permite identificar as primeiras informações destes trabalhos, e a partir disto, possamos contextualizar sobre seus principais pontos.

Quadro 7 – Resultados GT Escola

GT – ESCOLA				
Nº	TÍTULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES	AUTORES
1	A Educação Física no Programa Residência Pedagógica: relato de experiência no contexto de aulas remotas no ensino médio	Relatar as experiências vivenciadas por meio da observação, imersão/mergulho e da prática pedagógica, ao longo do primeiro módulo da Residência Pedagógica.	Possibilitou-se (re) pensar nossas ações em cuja prática se deu em um momento no qual a educação teve e está tendo que se reinventar e adequar.	COSTA E CARVALHO
2	Cotejamento de experiências no âmbito do programa de residência pedagógica em educação física: a perspectiva de um professor preceptor antes da pandemia de covid-19 e durante o contexto pandêmico	Trata-se de um relato de experiência que traz a perspectiva de um professor preceptor do Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica (RP)	A RP é um caminho possível para compartilhar experiências docentes na educação física escolar.	VIDAL
3	Ensino remoto da educação física no programa residência pedagógica: ferramentas pedagógicas e metodologias de ensino utilizadas	Destacar a experiência com o ensino remoto do componente curricular educação física em uma escola estadual da cidade de Natal/RN, em especial as ferramentas pedagógicas e metodologias de ensino utilizadas para atingir os objetivos propostos.	A experiência através das aulas remotas – momento histórico e inédito –, vivida por meio da Residência Pedagógica se configurou como um ciclo extremamente importante, que culminou na reflexão e ressignificação da maneira de desenvolver diversos conteúdos da educação física escolar.	ROCHA, CAVALCANTE E SURDI.
4	Regime especial de atividades não presenciais (REANP) na rede de educação do estado de minas gerais: uma análise de bolsistas do programa residência pedagógica da universidade federal de minas gerais (UFMG)	Identificar e analisar cada plataforma/ferramenta de ensino-aprendizagem adotada durante a pandemia do covid 19 no ano letivo de 2020 na rede estadual de educação de minas gerais	A disciplina Educação Física foi uma das mais afetadas pelo REANP, sendo um componente que exige uma supervisão e acompanhamento constante e presencial dos alunos. Por isso, tivemos que pensar em estratégias de ensino à distância para um componente curricular alicerçado no saber de domínio, no aprendizado a partir da experiência corporal.	FERREIRA et al.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O primeiro trabalho é de autoria de Costa e Carvalho (2021), e se intitula “*A Educação Física no Programa Residência Pedagógica: relato de experiência no contexto de aulas remotas no ensino médio*”. O presente estudo tratou de apresentar um relato das experiências vivenciadas por meio da observação, imersão e da prática pedagógica, ao longo do primeiro módulo do PRP.

Segundo os autores, a proposta metodológica abarcada no PRP se deu por meio da divisão do trabalho em três momentos: fundamentação teórico-metodológica com o Professor Preceptor; as observações; e por fim, as intervenções/regência. A partir das experiências, os autores consideram que o PRP possibilitou o ato de (re) pensar nossas ações em cuja prática se deu em um momento no qual a educação teve e está tendo que se reinventar e adequar.

O segundo trabalho contemplado no GT Escola, autoria de Vidal (2021), intitula-se “*Cotejamento de experiências no âmbito do Programa de Residência Pedagógica em Educação Física: a perspectiva de um professor preceptor antes da pandemia de covid-19 e durante o contexto pandêmico*”. O referido estudo objetivou relato de experiência traz a perspectiva de um professor preceptor do Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica.

Ao longo do trabalho o autor manifesta os diferentes contextos das práticas pedagógicas, antes e durante a pandemia, e o que cada período apresentou para a continuidade dessa prática. Dentre os principais pontos apresentados, o autor conclui que a construção coletiva de conhecimento é favorável para todos (as) que participaram desse processo, sendo possível refletir para melhorar cada vez mais o ensino e a aprendizagem, e ainda, salienta que o PRP é um caminho possível para compartilhar experiências docentes na educação física escolar.

Nosso próximo trabalho, nomeado como “*Ensino remoto da educação física no programa residência pedagógica: ferramentas pedagógicas e metodologias de ensino utilizadas*” e de autoria de Rocha, Cavalcante e Surdi (2021), visou destacar a experiência com o ensino remoto nas aulas de Educação Física, em uma escola Estadual da cidade de Natal/RN, enfatizando as ferramentas e recursos pedagógicos utilizados para alcançar os objetivos propostos.

Os autores relatam que o *Google meet* foi a ferramenta utilizada para o desenvolvimento das aulas, sendo propostos diferentes conteúdos, mas todos com objetivos que se referem ao ato de conhecer, compreender e conceituar, os quais eram possíveis de ser desenvolvidos no presente momento. Por fim, ambos consideram que o a proposta foi muito importante para o contexto da Educação Física, pois permitiu trabalhar diversos conteúdos da área, adequando-os ao atual cenário, utilizando a capacidade de criação, adaptação, e principalmente fazendo uso de ferramentas tecnológicas e recursos educacionais para facilitar a chegada do conhecimento até o aluno.

Nosso último trabalho, apresentado por Ferreira et al (2021) intitulado “*Regime especial de atividades não presenciais (REANP) na rede de educação do estado de minas gerais: uma*

análise de bolsistas do programa residência pedagógica da universidade federal de minas gerais (UFMG)”, buscou identificar e analisar cada ferramenta de ensino-aprendizagem utilizada durante a pandemia da covid 19 no ano letivo de 2020 na rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Segundo os autores, a partir da concretização do estado de calamidade frente a pandemia, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, por meio da Resolução SEE nº 4310/2020, instituiu o REANP, decretando normas de funcionamento do ensino remoto emergencial visando a continuidade do ensino e o cumprimento da carga horária mínima exigida nas escolas do estado. A partir disso, foram criadas algumas estratégias de disposição de material didático para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, os autores consideram que desde o início da implementação, as ferramentas e plataformas apresentaram problemas, sendo que a disciplina de Educação Física foi uma das mais afetadas, pois necessita de uma supervisão e acompanhamento constante dos alunos. Ambos situam ainda, que os participantes do PRP, tiveram que se adaptar ao contexto e principalmente buscar estratégias para dar sequência no conteúdo e consequentemente obterem criatividade em suas aulas.

A partir desta contextualização, é possível compreender que os quatro trabalhos situados, foram desenvolvidos a partir do contexto de pandemia (Covid 19) sendo relacionado com as atividades realizadas pelo PRP. Esse diálogo nos permitiu identificar que apesar das dificuldades impostas pelo ensino remoto, o PRP tem se constituído como um espaço importante tanto para os discentes como para os docentes da Educação Física escolar, pois tem oportunizado aos mesmos diferentes processos frente ao desenvolvimento da prática pedagógica, tais como: o repensar, a reflexão, a criatividade, reinventar-se, entre outros.

2.2.7 GT Formação profissional e Mundo do Trabalho

O presente eixo apresenta um número significativo de trabalhos sobre o campo dos ECS e do PRP. Nesse sentido, apresentaremos as principais informações de ambos os estudos, no intuito de compreender um pouco mais sobre os nossos campos de pesquisa.

Quadro 8 – Resultados GT Formação profissional e Mundo do Trabalho

GT – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO				
Nº	TÍTULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES	AUTORES
1	Experiência docente no contexto de pandemia: percepções na construção da identidade profissional via Programa Residência Pedagógica da Educação Física no ensino médio	Visibilizar as proposições pedagógicas tidas no período de novembro (2020) a maio (2021), no contexto da pandemia (COVID-19).	O Programa Residência Pedagógica, enquanto uma política pública é necessária e indispensável a formação inicial dos graduandos, assim como continuada dos professores das instituições de ensino.	BATISTA, MOTA E CARVALHO
2	Impacto na formação docente na licenciatura em educação física pelo Programa Residência Pedagógica	Analisar os impactos na formação docente de graduandos da licenciatura em Educação Física que participaram do Programa Residência Pedagógica – PRP/2018	O Programa Residência Pedagógica contribuiu no processo da formação de nossos graduandos.	MACHADO, GUIMARÃES E BANDEIRA.
3	Programa de Residência Pedagógica: considerações para a formação de professores de Educação Física	Analisar a contribuição do PRP como Estágio Supervisionado Curricular (ESC) para o processo formativo de professores na Escola Superior de Educação Física – Universidade de Pernambuco (ESEF – UPE), na construção dos saberes profissional.	O PRP, que atua diretamente na formação inicial e profissional de licenciando, ainda vem se revelando no cenário educacional. Nessa perspectiva, espera-se desse programa, que apresenta dimensão formativa, comprometimento para sanar os desafios da formação docente.	FREITAS E JÚNIOR
4	Programa Residência Pedagógica da área de Educação Física da UFU: resistir na contradição	Apresentar a experiência da Residência Pedagógica da área de Educação Física da UFU.	Apesar das limitações impostas, o PRP pode sim constituir-se em um processo de resistência, sendo necessário encontrar nas contradições os espaços para o diálogo e o trabalho coletivo entre o (a)s envolvidos.	RIBEIRO, MARRA E NUNES
5	Programa Residência Pedagógica e Paulo Freire: implicações para a formação docente	Realizar uma aproximação entre as experiências vivenciadas durante o primeiro ciclo do Programa Residência Pedagógica com os conceitos estabelecidos pelo autor, investigando as implicações que tais vivências acarretam na formação docente.	Possibilitar essas vivências enquanto ainda estamos em processo de formação contribui significativamente para que possamos ampliar nossa visão sobre o tipo de aula que queremos quando estivermos do lado de dentro da escola.	OLIVEIRA E PRODÓCIMO
6	Entre o biológico e o cultural: concepções de ensino de estagiários da Educação física na Educação Infantil	Compreender a concepção de ensino de estagiários da Educação Física na Educação Infantil	Demonstraram uma não uniformidade quanto às concepções de ensino da Educação Física na Educação Infantil.	MILAGRES, LESSA E SANTOS

Fonte: elaborado pelos autores.

O primeiro trabalho destacado neste GT, intitula-se *“Experiência docente no contexto de pandemia: percepções na construção da identidade profissional via Programa Residência Pedagógica da Educação Física no ensino médio”* o qual foi construído e apresentado por Batista, Mota e Carvalho (2021). Trate-se de um relato de experiência, no qual objetiva visibilizar as proposições pedagógicas tidas no contexto da pandemia (COVID-19 – 2020 e 2021), viabilizadas pelo PRP, no subprojeto da Licenciatura em Educação Física (UFES).

Ao longo do trabalho, os autores evidenciam o desenvolvimento das aulas de Educação Física, dando continuidade ao trabalho do preceptor, que estava sendo desenvolvido no período anterior a pandemia. Nesse sentido, ambos ainda consideram que apesar das problemáticas encontradas no ensino remoto, este processo apresentou pontos importantes para o contexto da Educação Física, dentre eles destaca-se a utilização de novas estratégias e recursos digitais para a realização das aulas, reforçando a importância do PRP na FI de professores.

O segundo estudo deste eixo, de autoria de Machado, Guimarães e Bandeira (2021), identificado como *“Impacto na formação docente na licenciatura em educação física pelo Programa Residência Pedagógica”*, buscou analisar os impactos na formação docente de graduandos da licenciatura em Educação Física que participaram do PRP/2018.

A partir desta análise, os autores identificaram cinco categorias, a saber: superação (relacionadas a superação dos medos docentes); execução de tarefas (contempla o domínio e segurança na execução das tarefas); descobertas (refere-se ao conhecimento do ambiente escolar); docência e experiências positivas (contribuições do programa relacionadas aos aspectos da docência). Nesse sentido, o PRP tem contribuído em diversas facetas do campo da docência, caracterizando-se como um processo importante e necessário na FI de professores de Educação Física.

O próximo trabalho realizado por Freitas e Junior (2021), caracterizado como *“Programa de Residência Pedagógica: considerações para a formação de professores de Educação Física”*, buscou analisar a contribuição do PRP como Estágio Supervisionado Curricular (ESC) para o processo formativo de professores na Escola Superior de Educação Física – Universidade de Pernambuco (ESEF – UPE), na construção dos saberes profissional.

Como metodologia, o estudo ancora-se na pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental, de modo que possibilite a identificação das características do programa, tecendo considerações acerca de seu alcance na formação. Nesse trajeto, os autores consideram que o programa tem sido pauta de inúmeros estudos, pela ênfase de sua formação prática. A partir disso, os autores aguardam que o PRP apresente uma dimensão formativa e comprometido com

os desafios da FI docente.

Nosso quarto achado, intitula-se “*Programa Residência Pedagógica da área de Educação Física da UFU: resistir na contradição*” autoria de Ribeiro, Marra e Nunes (2021), o qual buscou apresentar a experiência da Residência Pedagógica da área de Educação Física da UFU. Ao longo do texto, os autores apresentam os caminhos de desenvolvimento do Subprojeto Educação UFU.

Por fim, os autores consideram que apesar das limitações impostas, o PRP pode ser um espaço de resistência, ou seja, são a partir das contradições que se encontram as possibilidades para o diálogo e trabalho coletivo entre escola, universidade, docentes orientadores, estudantes e professores da Educação Básica.

Já o estudo de Oliveira e Prodócimo (2021), intitulado “*Programa Residência Pedagógica e Paulo Freire: implicações para a formação docente*”, realizam uma aproximação entre as experiências vivenciadas durante o primeiro ciclo do PRP com os conceitos estabelecidos por Paulo Freire, investigando as implicações que tais vivências acarretam na formação docente.

Os autores consideram que apesar da escola-campo não se aproximar do conceito Freiriano, ao conhecer o programa, alguns pontos puderam divergir com as teorias educacionais de Paulo Freire, dentre eles: a relação mais próxima entre teoria e prática; possibilidade de uma educação pautada no diálogo; entre outras. Por fim, os autores ainda concluem que estas experiências foram muito importantes no sentido de ampliar a visão sobre o tipo de formação iremos contemplar.

Nosso último achado, intitula-se “*Entre o biológico e o cultural: concepções de ensino de estagiários da Educação física na Educação Infantil*” autoria de Milagres, Lessa e Santos (2021). O referido estudo objetivou compreender a concepção de ensino de estagiários da Educação Física na Educação Infantil. Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, no qual a partir de entrevistas, elaboraram-se cinco categorias.

Como resultado, os autores concluem que existe um distanciamento entre os estagiários, pois apresentam concepções diferentes da Educação Física na Educação Infantil. Desse modo, consideram necessário que os cursos de formação de licenciados sejam capazes de formar profissionais capacitados para os diferentes contextos de ensino.

A partir dessa conjuntura de estudos apresentados no GT Formação profissional e Mundo do Trabalho, compreendemos que tanto os ECS como o PRP, apesar de algumas limitações, têm se concretizado como processos importantes para o desenvolvimento de

diferentes propostas para a FI docente e também para o ambiente escolar. Nesse sentido, torna-se necessário cada vez mais contextualizarmos sobre as ações que estão sendo desenvolvidas por ambas as práticas de ensino, manifestando as suas possibilidades e dificuldades, para que possamos transforma-las e qualifica-las cada vez mais.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ACHADOS FRENTE AO NOSSOS CAMPO DE PESQUISA

Consideramos importante mencionar de forma compilada, os pontos relevantes encontrados a partir das análises nas ciências pesquisadas. Em um primeiro momento, ponderamos este estudo em uma expressão de qualificação para a área da formação de professores, em suas diferentes licenciaturas, pois a partir das leituras, compreendemos a dimensão das práticas de ensino nos diferentes aspectos da constituição docente.

De fato, um grande número de pesquisadores da área supracitada, tem se dedicado a pesquisar, analisar, relatar e apresentar os diferentes processos que constituem tanto os ECS como o PRP, no intuito de qualifica-los e enriquece-los dentro da FI. Os referidos estudos apresentam elementos científicos necessários e significativos de serem abordados em discussões nos mais diferentes contextos, evidenciando que a área da Educação Física é um campo de conhecimento real, concreto e essencial ao contexto educacional e profissional.

Outro ponto que nos toma atenção, é visualizar que nossos temas de pesquisa (ECS e PRP) estão sendo abordados e contextualizados nos mais distintos eixos e categorias de ensino. Trata-se de considerarmos ambos os processos com grandes responsabilidades e sensibilidade para o contexto da FI de professores de Educação Física, como também, a relevância e o impacto de ambas no processo de ensino e de aprendizagem de alunos da Educação Básica.

Nesse sentido, os estudos encontrados e analisados refletem a importância da constituição e concretização de ambas as práticas de ensino no processo inicial de formação de professores. Dentre os principais pontos contextualizados, tanto os ECS como o PRP tem se caracterizado como espaços que propiciam o conhecimento da realidade profissional, concretizando-se como *lócus* de constituição da identidade docente, saberes experienciais e profissionais, espaços possíveis para a elaboração e trato de novos conteúdos e metodologias nas aulas, bem como, possibilidades de FC de professores.

Por outro lado, algumas dificuldades foram manifestadas nos trabalhos, as quais compreendem que as práticas de ensino precisam de um olhar mais crítico que venham a

qualifica-las. Dentre as principais lacunas citadas, apresentou-se: dificuldades de aproximar o conhecimento/saberes apreendidos no ensino superior com os saberes da escola; períodos curtos para a realização da docência; entre outros.

Dos cinquenta e nove (59) estudos analisados neste capítulo, apenas um (1) menciona as duas práticas de ensino ao mesmo tempo, no intuito de comparar seus processos internos e intervenções nos diferentes ambientes de ensino e de aprendizagem. Entendemos que realizar tamanha comparação torna-se um desafio, pois o PRP mostra-se ainda como uma política palpitante no processo educacional e precisa de uma concretização mais duradoura no campo educacional para ser comparado ao processo de estágio.

Sendo assim, as ciências identificadas, analisadas e apresentadas nos permitem avançar no entendimento dos temas de pesquisa e conseqüentemente prosseguir com o referido trabalho. Dessa forma, nosso próximo capítulo dará conta do aprofundamento das principais ciências representadas neste estudo, sendo que o primeiro ponto abordará o processo histórico das práticas de ensino em Educação Física; o segundo contextualizará sobre os ECS no curso de Educação Física/UFSM; e por fim nos detemos a manifestar sobre os desdobramentos do PRP e do Subprojeto Educação Física – UFSM.

3 PANORAMA SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO NO PROCESSO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 PRÁTICAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA SÍNTESE SOBRE OS PERÍODOS HISTÓRICOS E O ATUAL CENÁRIO

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.
(PAULO FREIRE, 1998).

Compreender como se constitui se constrói ou se produz um indivíduo, que seja capaz de instruir, ensinar, orientar e produzir conhecimento com outros indivíduos, é entender que este sujeito, em sua totalidade, percorre por uma formação, a qual deve, mesmo que minimamente, proporcionar de forma significativa, que essas expressões se concretizem posteriormente no âmbito profissional.

Neste sentido, formar professores sempre esteve entrelaçado na história do ser humano. Ao partimos do entendimento que o termo professor significa: profissional da transformação (MENDES e BACCON, 2015), poderia situar que esse campo profissional vem se constituindo, mesmo que informalmente e nem pouco compreendido, já na idade pré-histórica (Paleolítico, Mesolítico e Neolítico). Pois, nesse período, parte das novas descobertas, conhecimentos ou compreensões sobre algo, possibilitavam a transformação de ações e sentidos, podendo ser compartilhado com os demais sujeitos à sua volta.

Entenda, que ao fazer essa comparação não estamos reduzindo o sentido e o significado do termo professor. Essa tentativa, nos remete compreender que tal profissão, vem passando por inúmeras transformações, na tentativa de acompanhar as demandas de uma sociedade que, culturalmente tem em seu berço, o professor como um ser que é capaz de ensinar algo ou alguma coisa a alguém.

É claro, que se levássemos em conta somente esse sentido, poderíamos situar por exemplo, que um carpinteiro ao ensinar seu filho a construir objetos de madeira ou uma mãe que ao ensinar seu filho (a) a contar os números, também poderiam ser considerados professores. Mas essa ausência de clareza, se desfaz ao compararmos a formação que esses sujeitos obtiveram para ensinar. Essa colocação, possibilita situar que o “ser professor” percorre por uma formação, a qual proporciona diferenciar e qualificar a sua profissão.

Ao compreendermos que o professor é este sujeito que perpassou ou perpassa por uma formação que o qualifica e permite-o entender, como, quando e de que forma ensinar, transformar, entre outros, também nos referimos que esta formação se modificou ao longo do

tempo, no intuito de possibilitar a esses indivíduos desenvolver da melhor forma, tais ações.

A constituição docente no campo da Educação Física, por exemplo, somente foi sedimentada a partir da exigência dos primeiros currículos de formação oficial, estabelecida no ano de 1939, e a partir desse período, a referida área perpassou por grandes reestruturações e novos sentidos, apresentados e efetivados em 1945, 1969, 1987 e 2004 (SOUZA NETO, 1999). Os referidos períodos destacaram-se, pois, apresentaram as principais mudanças para o campo da Educação Física no Ensino Superior.

Souza Neto (1999), contribui para a nossa compreensão sobre o processo histórico da formação docente em Educação Física, sintetizando as principais mudanças concretizadas entre os anos de 1945 e 1960, conforme ilustrado no quadro abaixo:

Quadro 9 – proposta curricular de 1939 e 1945

EDUCAÇÃO FÍSICA GRADE CURRICULAR	1939	1945
PRIMEIRO ANO	<p>Parte Prática</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prática do método francês de Educação Física até o 2º grau do ciclo secundário, inclusive. 2. Educação física da idade madura. 3. Práticas higiênicas da velhice. 4. Grandes jogos. 5. Natação. 6. Danças rítmicas. <p>Parte Teórica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogia da educação física. 2. Anatomia e fisiologia dos grandes aparelhos 3. Mecânica animal e cinesiologia. 4. Psicologia educativa. 5. Higiene. 6. História da educação física. <p>*** 12 disciplinas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anatomia e fisiologia Humanas 2. Fisiologia aplicada 3. Cinesiologia 4. Higiene aplicada 5. Socorros de urgência 6. Biometria 7. Psicologia Aplicada 8. Metodologia da educação Física 9. História da educação física e dos desportos 10. Ginástica Rítmica 11. Educação física geral 12. Desportos aquáticos 13. Desportos terrestres Individuais 14. Desportos terrestres Coletivos 15. Desportos de ataque e Defesa <p>** 15 disciplinas</p>
SEGUNDO ANO	<p>Parte Prática</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Natação. 2. Ciclo superior do método francês de Educação Física: esportes individuais e coletivos. 3. Danças rítmicas. <p>Parte Teórica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogia da Educação Física. 2. Biologia, Antropologia, Morfologia, Biometria. 3. Fisioterapia e ginástica ortopédica. 4. Acidentes esportivos, suas Prevenções e socorros de urgência. <p>***7 disciplinas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cinesiologia 2. Fisioterapia 3. Psicologia Aplicada 4. Metodologia da Educação Física 5. Organização da educação Física e dos desportos 6. Ginástica Rítmica 7. Educação Física geral 8. Desportos aquáticos 9. Desportos terrestres Individuais 10. Desportos terrestres Coletivos 11. Desportos de ataque e Defesas <p>*** 11 disciplinas</p>

Fonte: Elaborado por Souza Neto (1999).

Para Souza Neto et al (2004), os referidos períodos constituíram a formação do professor de Educação Física de uma forma totalmente independente de outros cursos de licenciatura. A formação dos licenciados das outras disciplinas do ensino de 1º e 2º graus, por exemplo, exigia o curso de didática (1939) o qual não era previsto para o curso de Educação Física, ou seja, com a ausência dos fundamentos pedagógicos, formavam-se instrutores, massagistas, médico especializado em Educação Física, entre outros.

Ainda segundo o autor, em função dessa LDB, o Conselho Federal Educação (CFE) apresentou os pareceres nº 292/62 e nº 762/69, visando estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura, destacando que “o que ensinar” preexiste ao “como ensinar” concretizando assim, um núcleo de matérias pedagógica, com destaque para a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado a ser desenvolvida nas escolas, conforme ilustrado no quadro abaixo:

Quadro 10 – Proposta Curricular de 1969

CAMPO DE CONHECIMENTO/DISCIPLINAS		1969	
EDUCAÇÃO FÍSICA		3 anos	
<p>NÚCLEO BÁSICO Conhecimento do Ser Humano (Biológico Estudo da vida humana em seu aspecto celular, anatômico, fisiológico funcional; mecânico; preventivo e Psicológico-estudo do desenvolvimento humano)</p>	Anatomia	x	
	Fisiologia (Aplicada/1945)	x	
	Cinesiologia (Aplicada/1945)	x	
	Fisioterapia (Aplicada/1945) (Ginástica Terapêutica)		
	Metabologia (Aplicada/1945)		
	(Higiene/1969) Aplicada	x	
	Socorros de Urgência		
	Biometria (Aplicada/1945)	x	
	<p>Conhecimento da Sociedade (Histórico-Social – Estudo dos valores antropológico, histórico, social e filosófico das atividades física e motora)</p>	Psicologia Aplicada	
		(História e/1945) Organização da Educação Física e dos Desportos	
Educação Física Geral			
<p>NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE Conhecimento Lúdico e Conhecimento Gimnico-Deportivo (Ginástica-estudo dos exercícios físico e motor) (Esporte – estudo dos exercícios físico e motor)</p>	Recreação		
	Metodologia da Educação Física (e Desportos/1945)		
	Rítmica	x	
	Ginástica Rítmica (feminino)		
	Ginástica	x	
	Natação	x	
	Desportos Aquáticos (e náuticos/1945)		
	Atletismo	x	
	Desportos Terrestres Individuais		
	Desportos Terrestres Coletivos		
	Desportos de Ataque e Defesas		
	Didática	x	
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	x	
Psicologia da Educação	x		
Prática de Ensino	x		
<p>Observações: (a) os conhecimentos de Anatomia Humana serão feitos por meio de revisões em aulas complementares à disciplina que os reclamar; (b) no Parecer CFE nº 292/62 aparece o mínimo a ser exigido na preparação pedagógico do licenciado: Psicologia da Educação, Adolescência, Aprendizagem; Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Porém, no Parecer CFE nº 672/69, as matérias pedagógicas mudam apenas o nome de Elementos de Administração Escolar para Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau. Novo parecer é emitido ainda nesse mesmo ano, Parecer CFE nº 894/69, observando-se que deverá ser dado um relevo maior à Prática de Ensino, tornando-se autônoma.</p>			

Fonte: Fuzzi (2010, grifo nosso) apud Souza Neto (1999).

Contudo, ao mesmo tempo em que se buscou o aperfeiçoamento na formação profissional, ambos os pareceres mantiveram inalterado a parte que referenciava sobre a prática de ensino, pois neste processo formativo a área biomédica ainda predominava a maior parte da formação, voltando a constituição dos sujeitos ao modelo hegemônico acadêmico, e por isso a partir dos resultados apresentados o mesmo sofreu questionamentos (FUZZI, 2010).

Benites e Souza Neto (2005) disparam críticas a essa formação, pois em sua compreensão, o currículo não apresentava um projeto consistente voltado à formação pedagógica/licenciatura, apenas incluiu poucas disciplinas que tendenciava o fator pedagógico na formação de Educação Física, mas que ainda permanecia em caráter de bacharelado. Ainda, Benites, Souza Neto e Hunger (2008) destacam que até esse momento, o currículo proporcionava formar indivíduos para a docência em Educação Física, porém o mesmo era estruturado em um formato que reforçava a formação de um técnico para atuar em diferentes campos profissionais.

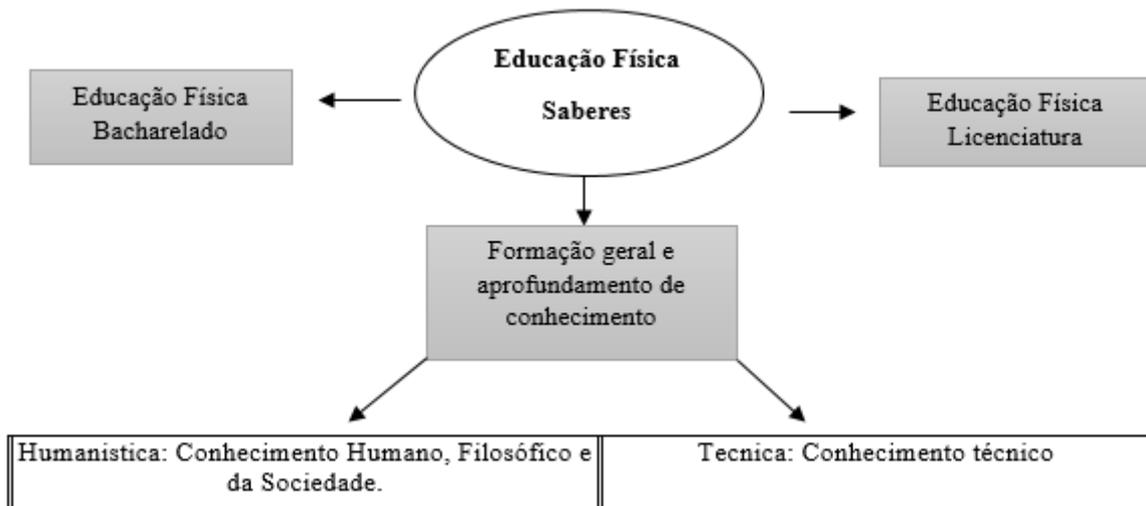
No geral, as mudanças na FI em Educação Física, entre os anos de 1939 e 1969, não foram suficientes para qualificar o processo, desencadeando nos próximos anos um forte questionamento das bases de conhecimento da Educação Física, enquanto área científica e campo profissional (SOUZA NETO et al., 2004).

Orientado até então pelo currículo mínimo, e com o aumento da área de atuação do profissional no mercado, surgem questionamentos sobre a forma que os cursos estavam sendo organizados, e assim, se tem uma terceira proposta de currículo aprovada em 16 de outubro de 1987. Para esta nova fase foram promulgados o Parecer CFE n. 215/87 e a Resolução CFE n. 03/87, criando o Bacharelado em Educação Física, conforme aponta Tojal (2005, p. 8):

Nesta proposta, simbolizada pela Resolução nº 03/87 decretava-se o fim do currículo mínimo, substituído por áreas de conhecimento, conteúdo identificador da área e conteúdo de natureza técnico-científica, ampliação da carga horária mínima para 2880 horas e tempo mínimo de integralização de quatro anos e a criação da titulação de Bacharelado visando atender exclusivamente o mercado não escolar que estava em crescente expansão.

A partir desta implantação, além do aumento da carga horária e duração da formação, a distribuição das disciplinas se deu em duas áreas de conhecimento, conforme ilustrado na figura 1:

Figura 1 – Saberes da Educação Física proposta 1987



Fonte: Adaptado de Souza Neto et al (2004).

Essa nova configuração, trouxe uma organização que atendia a necessidade de formação profissional especificamente para escola – licenciatura, e outra para as atividades fora da escola – Bacharelado, permitindo que o profissional adquirisse conhecimentos mais consistentes acerca de sua área de trabalho.

Contudo, ficou evidente em alguns estudos (SOUZA NETO, 1999, SOUZA NETO et al., 2004), que a maioria das instituições de ensino acabou confundindo e misturando as disciplinas oferecidas tanto para o bacharelado quanto para licenciatura, gerando conflitos na identificação do campo de conhecimento. Esses impasses demonstraram que a maior parte dos problemas na formação pendeu para a licenciatura, pois não recebeu uma atenção necessária por parte dos dirigentes, referentes carga horária do curso e a contratação de docentes especializados (REIMBERG e NEIRA, 2016).

A compreensão sobre as mudanças e transformações da Prática de Ensino e ou Estágio Supervisionado até o referido período, mostraram-se como um processo limitante e pouco difundido no meio acadêmico. Apesar de certos estudos apresentarem alguns aspectos desta disciplina, entendemos que a identificação sobre os seus desdobramentos no curso de Educação Física Licenciatura qualificaria o conhecimento deste processo na formação docente.

Observamos que até a década de 90, as ressignificações no referido campo se deram frente à base curricular do curso, sendo encontradas duas propostas. Ambas caracterizadas por Betti e Betti (1996), onde a primeira concepção propunha uma formação com um caráter mais *tradicional-esportivo*, por enfatizar disciplinas com um teor mais prático (especialmente

esportiva) baseada na execução e demonstração por parte do acadêmico; e a segunda proposta de currículo se orienta como *técnico-científica*, onde valoriza as disciplinas teóricas e abre espaço para o envolvimento com as demais áreas Humanas e da Filosofia.

Conduzindo-se a novas mudanças, e para melhor entendermos o quadro atual da formação profissional em Educação Física, em específico a concretização e transformações das Práticas de Ensino, abordaremos as ressignificações elaboradas a partir da LDB (9493/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, em especial, a Resolução nº 6/2018 CNE e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, com o encargo de reestruturar a formação de professores da Educação Nacional, que reportam diretamente o campo da Educação Física.

É a partir da intencionalidade e necessidade de adequação das instituições de todos os níveis de ensino, e sob fortes pressões sociais, que a LDB 9394/96 trouxe algumas reflexões no campo da Educação Física escolar e em sua concepção, tratando-a como componente curricular e não mais como atividade, a qual posteriormente com a aprovação da LDB 10.793 de 1º de dezembro de 2003 alterou-se a LDB 9.394/96 e passa a ser um componente curricular obrigatório (SOUZA NETO et al, 2004).

É a partir desse movimento, que se instituiu “as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física”, regulamentada através do Parecer CNE/CES 138/2002⁸. Mas somente dois anos após, foram estabelecidas a Resolução CNE/CES Nº 7 de 31 de março de 2004⁹ e o Parecer CNE/CES Nº 58 de 18 de fevereiro de 2004¹⁰, que juntos fundamentaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Nesse mesmo período, a partir da Resolução CNE/CP 1/2002¹¹ e a Resolução CNE/CP 2/2002¹², tendo como referência o Parecer CNE/CP 009/2001¹³, Parecer CNE/CP 27/2001 e Parecer CNE/CP 28/2001¹⁴, instituíram-se orientações para a formação do Professor de Educação Básica, abrangendo assim, o professor de Educação Física com um currículo mínimo de 2.800 horas.

Ainda sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004), definem que:

⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces138_02.pdf.

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>.

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf.

¹¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.

¹⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0028_01.pdf.

A Educação Física uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004).

Essa nova resolução, dentre as suas transformações no cenário da Educação Física, apontou para uma fragmentação na formação em licenciado e bacharelado. Sendo assim, ficou determinado a partir do art. 7º (BRASIL, 2004), a responsabilidade as Instituição de Ensino Superior, a organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada.

Nesse mesmo documento, é descrito no Art. 8º, como conhecimento pertinente ao licenciado:

Para o curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico instrumentais do movimento humano (BRASIL, 2004).

Contudo, Nascimento (2006) aponta alguns problemas que perpassam a FI em Educação Física no âmbito do currículo, sob as novas diretrizes curriculares. Nesse meio, destacamos alguns como a: **falta de convívio intelectual e isolamento das disciplinas; fragilidade dos conteúdos na FI; fragmentação disciplinar na FI e heterogeneidade dos programas de formação profissional da área.** As problemáticas apontadas demonstram a fragilidade curricular da FI em Educação Física, reafirmando que a fragmentação de saberes e conhecimentos não qualifica o processo de constituição profissional.

O ano de 2015 também traz um marco na legislação da formação docente, a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015¹⁶, apresenta-se as novas regras para licenciaturas. Dentre umas delas, se refere à carga horária.

- 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- **400 horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso;**
- 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes;
- 2.200 horas restantes destinadas às atividades formativas (BRASIL, 2015, grifo nosso).

¹⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

Ou seja, há um acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200 horas. Esse aumento na carga horária representa um maior envolvimento com as atividades de cunho prático, ou seja, os Estágios Supervisionados.

Avançando no tempo, outros movimentos legislativos que traçam um quadro evolutivo da formação de professores em Educação Física, ocorrem por meio da Resolução Nº 6/2018¹⁷ a qual no Art. 1º define que.

A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Educação Física, assim denominado, a serem observadas na organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos, estabelecendo as suas finalidades, os princípios, os fundamentos e a dinâmica formativa (BRASIL, 2018).

E ainda, em Parágrafo único, Art. 2º define que o curso de graduação em Educação Física tem carga horária referencial de 3.200 (três mil e duzentas) horas para o desenvolvimento de atividades acadêmicas. Destaca-se também nessa resolução o art. 5º, onde define que dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, o sujeito terá ingresso único, tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir:

I – Etapa Comum – Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II – Etapa Específica – Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

§ 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica – bacharelado ou licenciatura – com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos (BRASIL, 2018).

O Art. 9º da referida Resolução, determina que a formação em licenciatura, em Educação Física, deverá considerar alguns aspectos, dentre ambos, destaca-se:

VI – Mobilização efetiva de princípios que norteiam a formação inicial e continuada nacionais comuns, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

VIII – A formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico (BRASIL, 2018).

¹⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>.

Outra normativa que tende a resinificar o campo da formação docente, em específico a área de conhecimento tratado neste estudo, é a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019¹⁸, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a FI de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), onde considera-se que:

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica);

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente (BRASIL, 2019).

Sobre a organização curricular, o Art. 10 traz que todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à FI de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Logo após, o Art. 11 referindo-se a carga horária dos cursos de licenciatura, a qual deve ser distribuído em três grandes grupos:

I – Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II – Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

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

Após a publicação dessa Resolução, algumas entidades manifestaram-se diretamente criticando-a. Como por exemplo, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPEd), onde no mesmo ano da efetivação desta Resolução, publicou por meio de um documento, a defesa da manutenção do texto integral descrita na Resolução CNE/CP n. 2/2015, pois se tratava de um trabalho intenso com a efetiva atuação dos professores, estes compromissados com a qualidade da educação.

¹⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

Bem como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), declarando que as novas Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNCC-Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores.

Contudo, é perceptível e preciso que o campo da formação de professores venha transformando-se, na tentativa de acompanhar as demandas/necessidades políticas, culturais, sociais e de aprendizagens da sociedade, pois como descrito, a formação proporcionada no século anterior, não se assemelha a ideia de formar docentes no atual momento, ou seja, houve um processo de rompimento entre os tipos de profissionais que se pretende constituir.

Enfim, a visualização das mudanças seja em um teor legislativo e ou de uma fomentação dada por um produto interno da formação, contribui para compreendermos que os sujeitos em formação perpassam por um processo que ao longo da história vem se [re] configurando na tentativa de qualifica-los. Mesmo entre divergências e concordâncias, não se pode negar que os princípios norteadores da formação de professores devem sempre acompanhar a realidade escolar que estes indivíduos atuarão profissionalmente.

Considerando a importância dessa articulação dos conhecimentos propostos no ensino superior e com as interfaces da escola, ou seja, num diálogo entre teoria e prática, o Ministério da Educação (MEC) através da Lei 13.005/2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Este apresenta o total de vinte (20) metas a serem alcançadas no período (2014-2024) referenciando-se a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e Ensino Superior.

Dentre as vinte metas, destaca-se em nosso estudo a META 15, a qual apresenta dois objetivos principais: a criação de uma Política Nacional de Formação e a garantia de formação docente específica em nível superior. Sendo assim, algumas políticas e Programas de formação docente inicial e continuada foram desenvolvidos, como:

- PARFOR – Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009;
- UAB – Decreto nº 5.800, de 8 de Junho de 2006;
- PIBID – Decreto nº 7.219, de 24 de Junho de 2010;
- PRP – Decreto nº 8.977, de 30 de Janeiro de 2017.

Dentre estas, destacamos o PRP, concretizado a partir de uma reformulação do PIBID no ano de 2018, a referida política também abrange o cenário das práticas de ensino nos cursos

de licenciatura, pois tem proporcionado o diálogo entre os ambientes formadores, propiciando que o aluno em formação conheça o ambiente profissional e vivencie as experiências deste processo.

Com isso, tonar-se compreensível visualizar as transformações curriculares no curso de Educação Física e os desdobramentos das práticas de ensino neste contexto, as quais vem acompanhando o “tipo” de formação e profissional que se busca para o contexto educacional. Sendo assim, os próximos capítulos darão conta de contextualizar sobre ambos os processos no campo da Educação Física Licenciatura. Vale ressaltar que abordá-los-emos frente ao curso de Educação Física/UFMS, pois integram o *lócus* desta pesquisa.

3.2 OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA (CEFD/UFMS)

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1989).

O desenvolvimento profissional é um dos mais importantes processos de constituição e qualificação do indivíduo, no qual envolve a compreensão de situações concretas que se produzem nos ambientes onde estes sujeitos atuam ou atuarão. Para isso, no contexto educacional, um dos elementos mais relevantes é, sem dúvida, o momento do estágio.

Para Pimenta (2004, p. 99) o estágio pode ser considerado como uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional”, pois tem a finalidade de propiciar ao discente uma aproximação à realidade na qual atuará. Nesse sentido, o estágio torna-se um espaço privilegiado para que o aluno vivencie diferentes experiências pedagógicas de modo a aprender a profissão docente.

No Brasil, historicamente, o conceito de Estágio Supervisionado foi instituído a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada em 1946, o qual definiu um único currículo para todos os estados. Pimenta (2010) considera que o acréscimo e desdobramentos das respectivas disciplinas redundaram em algumas divergências.

[...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o ensino Normal no país através de diferentes cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologia e Práticas de Ensino. E explicita claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista) (PIMENTA, 2010, p.27).

Para Didone (2007), alguns estudos e pesquisas sobre o Ensino Normal, apontaram falhas e também soluções para os problemas da formação de professores. Os estudos demonstraram que a Escola Normal, trazia em seu cerne o não compromisso com a formação do professor, o qual se fazia necessário para a transformação da escola no referido período, estando a “prática” cada vez mais distante da realidade.

Em novembro de 1962, foi promulgado o Parecer do Conselho Federal de Educação 292. Esse parecer, pela primeira vez, estabeleceu a obrigatoriedade da Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado, entendida como componente curricular mínimo da formação docente da época. Neste, o estágio deveria durar um semestre letivo, onde o aluno era observado pelos docentes, para posteriormente, revelar as fragilidades e saberes alcançados pelo futuro docente, buscando assim, o desenvolvimento do mesmo (MARTINS E CURI, 2019).

Para Carvalho (1985, p. 51), o referido Parecer era fundamentado no racionalismo técnico, o que já estava presente no campo da formação docente, isso acabou não gerando mudanças significativas ao contexto, sendo realizado no último ano ou semestre dos cursos de licenciatura, o que significou, por um longo período, que o licenciando deveria aprender a “aplicar, em situações práticas, os conhecimentos aprendidos na universidade”.

Avançando no tempo, a partir do parecer CFE 349/72, fica estabelecido que a Prática de Ensino devesse ser implementada nas escolas da comunidade, e que o estágio seria realizado na rede pública e particular de ensino. O parecer considerava, também, que para a realização dos Estágios, fossem selecionadas apenas escolas que constituíssem o contexto educacional do Estado, criando possibilidades para o professor conhecer e vivenciar o real cenário educativo (MARTINS E CURI, 2019).

Para Pimenta (2001, p.48), esse Parecer propôs uma “imitação de modelos, como se a realidade fosse verdadeira e positiva, trazendo a prática como uma atividade reprodutora daquilo que é considerado positivo dentro de um contexto próprio”. Além disso, trata o estágio como prático, e a didática como teórica, mantendo uma “dissociação” entre a teoria e a prática, mesmo em defesa do contrário.

Já no ano de 1980, educadores reivindicavam o reconhecimento da escola enquanto espaço das práticas sociais. Pimenta (2001), considera que esse movimento colocou uma necessidade nova para o ambiente escolar, formar docentes que sejam capazes de assegurar, o direito da população de ter acesso a uma escola pública de boa qualidade, ou seja, professores capacitados de trabalharem contra ao um viés que satisfaz o capitalismo.

Já no ano de 1982, através do Decreto nº 87.497 de 18 de agosto, o qual regulamenta a Lei nº 6.494, apresentou a seguinte complementação:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Em nosso entender, essa integralização entre o social, profissional e cultural abordados no Decreto, compreende uma formação docente capaz de atuar profissionalmente no espaço escolar, com base na teorização crítica. Em outras palavras, o discente deixa de ser apenas um objeto de ensino, para tornar-se um profissional capaz de exercer o sua função profissional e social.

Como verificamos até o momento, nas décadas de 40 até a de 80, o campo dos Estágios sofreu algumas modificações em sua legislação, bem como, em seus intuitos para a formação de professores. Os diferentes caminhos dessa prática de ensino, vem sendo permeados e definidos pelas diferentes diretrizes e decretos, os quais caracterizam o cenário educacional do período.

Atualmente, o referido processo encontra-se normatizado pelo artigo 82 da Lei nº 9.394/96¹⁹ (LDB), direcionando aos sistemas de ensino público e privado “as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei sobre a matéria” (BRASIL, 1996) onde as instituições de ensino passaram a ter certa autonomia no sentido de estabelecer critérios e normas para a execução do estágio, sempre em observância à legislação específica.

Nesta direção, observa-se a resolução CNE/CP Nº 2/2002 instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. O artigo 1º regulamentou que “a carga horária [...] será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões”:

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

¹⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

A luz do Art. 24 da Constituição Federal²⁰, os estágios foram normatizados nos cursos de ensino superior e, a partir da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, entende-se que o estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente do trabalho, visando à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular e instituições de educação superior (BRASIL, 2008).

Tem-se assim, um breve cenário dos Estágios no campo da formação de professores. Entre algumas mudanças, essa área de conhecimento vem sendo caracterizada como um processo relevante durante a constituição profissional, pois tem proporcionado ao futuro docente uma ampla visão e entendimento de sua futura profissão e do contexto educacional num todo.

A partir disso, apresentaremos a seguir a conjuntura dos ECS no curso de Educação Física/UFSM. Segundo o seu Projeto Político (PPC – Anexo 2), o Estágio do Curso de Educação Física – Licenciatura do CEFD/UFSM, parte integrante da formação de professores de Educação Física, em Nível Superior, consiste no conjunto de experiências e vivências de base pedagógica, que visam o fortalecimento de conhecimentos necessários ao exercício profissional, no campo da docência.

Esse processo ocorre sob a supervisão e orientação direta do professor orientador, perpassando momentos relativos à inserção do acadêmico na realidade escolar, a aprendizagem em situações concretas, a aplicação de conhecimentos específicos articulados ao contexto histórico-social da escola, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional.

O referido processo apresenta como objetivos gerais:

- (a) Proporcionar ao estagiário experiências docentes no campo da Educação Básica, oportunizando a articulação dos conhecimentos da área da Educação Física com os aspectos metodológicos, políticos, pedagógicos e administrativos da escola;
- (b) Aproximar o estagiário da realidade concreta da escola e das aulas de Educação Física nos Ensino Fundamental e Médio;

E como objetivos específicos busca:

- (a) Propiciar a caracterização das particularidades da realidade educacional, em termos de estrutura, normas, funcionamento e projeto pedagógico dos diferentes espaços do campo de estágio;
- (b) Oportunizar a realização de planejamento sistematizado de um conjunto de aulas a serem executadas, a partir de uma sequência curricular, respeitando as fases do desenvolvimento humano;
- (c) Estimular constante avaliação e reformulação dos componentes da natureza do

²⁰ Dispõe sobre o estágio de estudante.

Estágio (planejamento, regência, avaliação, processo ensino-aprendizagem, entre outros), baseando-se na observação e discussão da prática docente conjuntamente com colegas, professor orientador e professor supervisor/regente de classe.

Os estágios se concretizam em um conjunto de disciplinas obrigatórias do currículo do Curso. Nesse quadro, conforme o documento, a disciplina de *Estágio Curricular Supervisionado I (MEN1106)*²¹, é destinada ao nível de aprendizagem Ensino Médio e sucede-se a partir do 5º semestre; o *Estágio Curricular supervisionado II (MEN1107)*, designa-se aos Anos Finais do Ensino Fundamental e está inserido no 6º semestre; por último o *Estágio Curricular Supervisionado III (MEN1108)*, voltada a sua inserção aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, está ancorada no 7º semestre do curso supracitado.

Ambas as disciplinas têm por objetivo que os acadêmicos vivenciem situações de ensino em Educação Física, e que possibilitem a aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional na escola. E ainda, se igualam novamente em sua estrutura programática, sendo dividida em quatro unidades: Organização das Atividades Curriculares (Planejamento); Inserção na Comunidade Escolar (Inserção no campo de estágio e Inserção na sala de aula); Docência na Educação Física (Regência de classe, Planejamento do ensino, Execução e avaliação do ensino e Atividades complementares) e Avaliação do Estágio Curricular (Avaliação).

Para cada uma das referidas disciplinas, é determinada a carga horária de cento e vinte (120) horas, somando-se há essas 360 horas total, mais 45 horas de Seminário em ECS (CEF1011)²² disponível no 8º semestre, totalizando então 405 horas. Desse modo, cada estágio, é dividido entre teoria e prática, ou seja, metade da carga horária é destinada à teoria, onde são discutidos os elementos que compõem o campo da docência e as outras sessenta (60) horas, são destinadas ao processo de observação (conhecimento da realidade escolar e observação das aulas do professore regente) e a própria docência.

As referidas disciplinas seguem um regulamento, no intuito de orientar melhor as tarefas dos discentes. A 1ª e 2ª semana destinam-se a seleção do campo escolar, onde o acadêmico devidamente matriculado deve procurar uma escola, portando “Ofício de Apresentação”, obtido na Coordenação do Curso de Educação Física – Licenciatura, de modo a demonstrar para o campo de estágio sua vinculação acadêmica ao CEFD/UFMS. Ainda neste período, os mesmos

²¹ Faz referência ao código da disciplina (Departamento Metodologia do Ensino do Centro de Educação- CE).

²² Trata-se de uma disciplina de cunho teórico, onde tem o intuito é analisar e refletir a prática da Educação Física nos diferentes níveis de ensino no contexto escolar, através de um relato com base nos Estágios Supervisionados I, II e III e na Prática Curricular.

devem formalizar a relação de estagiário, instituição escolar e coordenação do Curso de Educação Física-Licenciatura através do “Termo de Compromisso” sem o qual não será possível dar continuidade ao estágio, conforme estabelece a Resolução no 25/2010 da UFSM.

Na 3ª e 4ª semanas, reservam-se à observação do campo de estágio – em nosso entender, esse período destina-se ao conhecimento do ambiente escolar e a própria observação das aulas realizadas pelo professor supervisor, a modo que venha se ambientar e entender, em síntese, o contexto educacional; Já na 5ª à 16 semana, os acadêmicos dedicam-se à regência de classe, respeitando o quantitativo de horas-aula semanais da disciplina de Educação Física estabelecido pelo campo de estágio; E por fim, as últimas duas semanas consagram-se à avaliação.

Vale ressaltar que o curso sugere que as disciplinas sejam realizadas na ordem, sendo que as demais situações serão analisadas pelo Colegiado do curso. Ainda, o documento prevê que para a realização da disciplina de Seminário em Estágio Supervisionado só será permitida ao término das três disciplinas de ECS.

Sobre o processo de avaliação do estágio, fica estabelecido através do PPC, e seguindo as normas da UFSM, os alunos deverão ter a frequência mínima de 75% para a aprovação na disciplina de ECS (I-II-III) e Seminário em Estágio Supervisionado. O estagiário que faltar a uma atividade-aula (regência) de docência poderá ser automaticamente reprovado caso não apresente uma justificativa legal. Ainda fica evidenciado que os discentes deverão realizar um relatório final sobre as atividades desenvolvidas em cada estágio, sendo que para a aprovação, o mesmo deverá atingir a média cinco (5,0).

Por fim, o documento prevê algumas orientações e deveres para ambos os participantes do processo – estagiário, supervisor e orientador. Em síntese, o orientador deverá: acompanhar e avaliar as atividades junto ao Estagiário; promover orientações semanais e/ou quinzenais com os estagiários; supervisionar o estagiário nas atividades desenvolvidas durante a regência de classe nas escolas de Educação Básica; entre outras. Ao que compete ao professor supervisor, o mesmo deve orientar e acompanhar o estagiário nas atividades do referido processo, conforme estabelece o Termo de Compromisso de Estágio. São atribuídas ao estagiário as seguintes funções: escolha da escola em que vai realizar o estágio; efetuar a formalização do estágio; cumprir a carga horária e as demais exigências existentes neste regulamento.

Torna-se importante contextualizar que o documento não apresenta algumas informações que consideramos relevantes para a compreensão na totalidade do referido processo. Em nosso entender, os aspectos sobre o número de observações necessárias para o acadêmico realizar, torna-se um ponto importante a ser compreendido, bem como, o número de

aulas que o sujeito deve realizar para completar o processo da docência no estágio supervisionado. Acreditamos que esses pontos são acordados entre professor da disciplina/orientador e acadêmico/estagiário.

Essa conjuntura encontra-se fixada no currículo vigente de Educação Física/UFSM e tem sido desenvolvida no Curso a um período relevante na formação, o qual tem demonstrado através de inúmeros estudos sobre o campo dos estágios (FLORES E KRUG, 2014; KRONBAUER E KRUG, 2016), que ambos os processos tem contribuído na constituição de professores de Educação Física.

3.3 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA CEFD/UFSM

“A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”. (Paulo Freire, 1997).

O referido capítulo tem como ponto central de discussão o PRP e suas especificidades, trazendo ainda, seus objetivos e suas intenções frente a formação de professores. Em específico, apresentaremos a proposta do subprojeto do curso de Educação Física (CEFD/UFSM) elaborado para o edital 6/2018.

Porém, antes de adentrarmos no campo específico do subprojeto, faz-se necessário contextualizarmos brevemente sobre a história do PRP no ambiente educacional, até a sua materialização no campo da formação de professores, dada pela reformulação do PIBID no ano de 2018.

Apesar do PRP ser uma política palpitante, a proposta da residência no campo educacional não se trata de uma questão nova. Pelo contrário, essa ideia advém desde o ano de 2007, a qual foi organizada pelo Senador Marco Maciel (DEM/PE) onde admitiu ter-se inspirado na Residência Médica, apontando-a como um avanço na qualidade da formação docente.

É pelo PLS 227/07²³, que o programa é nomeado em um primeiro momento como “*residência educacional*”, sendo oferecida posteriormente a conclusão da formação do professor, sendo este habilitado para a docência na Educação Básica. Dois anos após a implementação, passará a se exigir certificado de aprovação para professores dos Anos Iniciais

²³ Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>.

do Ensino Fundamental, para que assim, possam ingressar na carreira. Vale ressaltar que essa proposta vinculava uma bolsa de estudos para o participante durante o processo.

Contudo, segundo o que consta no documento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), o projeto chegou a ser analisado em Audiência Pública no ano de 2009, pela Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da CNTE e o Ministério da Educação (MEC), mas não prosseguiu na pauta do Congresso Nacional (SILVA E CRUZ, 2018).

Após três anos (2012), o senador Blairo Maggi (PR-MT) adaptou o projeto proposto por Marco Maciel (DEM/PE), reformulando-o como "*residência pedagógica*", dada pelo Projeto de Lei (PLS) nº 284/12²⁴. A “nova” proposta manteve o direcionamento aos níveis de ensino e carga horária situados anteriormente e ainda com as bolsas de estudos, porém, o que diferenciou da primeira proposta, foi que este projeto não previa a residência como pré-requisito para a atuação na Educação Básica, não impedindo assim, a atuação de docentes em exercício que não tiveram acesso a essa formação.

Ainda, de acordo com essa PLS, o docente poderia utilizar o certificado de aprovação na Residência Pedagógica como um meio nos processos seletivos das redes de ensino, como: concursos e apresentação de título, bem como, possibilitavam aos professores em exercício, se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional.

Mais à frente, em específico no ano de 2014, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o projeto PSL 6/2014²⁵ do Senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), o qual propunha uma modificação na LDB 96, sendo projetado a “residência docente”. Esta alteração determinava que a formação docente para a educação básica deveria incluir a residência como uma etapa extra curricular, com 2.000 horas, porém divididas em dois grandes períodos de 1.000 horas cada uma.

Pelo projeto, a residência deverá ser ofertada para licenciados com até três anos de formação em licenciatura, sendo coordenada por docentes das IES e supervisionadas por docentes do âmbito escolar da educação básica onde será desenvolvida a mesma, e ainda prevê que tanto os residentes, coordenadores e supervisores ganharão bolsas custeadas pelo União, através da CAPES.

Contudo, algumas críticas referentes a esta proposta foram tecidas por especialistas da área, como: a falta de clareza do projeto, e por não o considerar como a resolução das

²⁴ Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>.

²⁵ Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>.

problemáticas da formação de professores e da Educação Básica (SILVA E CRUZ, 2018). Vale ressaltar que nenhum dos projetos apresentados ao Senado não foram implantados até o referido ano.

Em meio a esse período, outro programa se estabelecia no campo da formação de professores. O PIBID, se efetivou no ano de 2007 como uma das iniciativas de Política para o campo da FI de professores, e a partir deste, escolas e universidades aproximavam-se ainda mais, no intuito de elevar a qualidade da formação dos indivíduos no processo formativo.

Durante esse ciclo, o PIBID se apresentou como um processo importante na formação de professores (BURGGREVER E MORMUL, 2017). Porém, ainda com a preocupação voltada à FI e aos aspectos nela inerentes (formação e trabalho, teoria e prática, oportunidade de conhecer o ambiente profissional), o MEC no ano de 2018, através do edital número 7/2018²⁶, proporcionou o reformulado PIBID, o qual deu origem ao PRP.

Para compreendermos melhor, direcionamos nosso olhar para o *item 6* do edital supracitado, onde ocorreu uma das principais modificações sobre os requisitos de participação no PIBID por parte dos integrantes.

- I. Estar regularmente matriculado na primeira metade do curso de licenciatura da IES, conforme definido no item 2.3.1.1 (considera-se discente na primeira metade do curso aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso);
- II. Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;
- III. Declarar que possui pelo menos 32 (trinta e duas horas) mensais para dedicação às atividades do Pibid;
- IV. Firmar termo de compromisso.

É no tópico *I* que observamos uma das alterações no PIBID, enfatizando que para a participação, os alunos deveriam estar na primeira metade do curso ou que não tenham concluído 60% do mesmo. Essa alteração, como veremos a seguir, vai ser a principal diferença entre os programas (PIBID E PRP). Dessa forma, e a partir das alterações apresentadas, o PRP se institui e se constituiu na e para a formação de professores, através da portaria no 38²⁷, de 28 de fevereiro de 2018, o programa acaba sendo efetivamente oportunizado para as IES.

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

²⁶ Disponível em: https://pibid.ufba.br/sites/pibid.ufba.br/files/edital-7-pibid-retificado_0.pdf.

²⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>.

A partir disto, na tentativa de fomentar a importância da formação de professores da Educação Básica, o programa tem como público-alvo, alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por IES públicas e privadas sem fins lucrativos.

Nesse meio, o PRP em seu edital nº 38/2018 apresentou como objetivos:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercer de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Percebemos, a partir dos objetivos do referido programa, a elaboração de propostas para o campo de formação de professores, as quais consideram o fortalecimento entre os ambientes formadores, consolidando o diálogo entre a teoria e a prática, incidindo-se sobre a boa experiência da residência de outras áreas de conhecimento.

Avançando na sistemática, dada a sua materialização, posteriormente foi lançado pela CAPES o edital (6/2018), onde tornou público a proposta, para que assim, as IES através de projetos pudessem fazer parte do mesmo. Em um segundo momento, novos editais foram lançados para a seleção das escolas, dos alunos residentes e professores preceptores.

No cerne do edital, o programa estabeleceu alguns direcionamentos, sendo eles: a residência é uma atividade realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública da educação básica, denominada escola-campo; a residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor; e a coordenação do projeto de residência será realizada por um docente da IES, denominado coordenador institucional.

Do mesmo modo que o PIBID, o PRP também oferta bolsas na modalidade residente e conseqüentemente, apresenta alguns requisitos mínimos e necessários para que o integrante a obtenha:

- I. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II. Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;
- III. Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;
- IV. Declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica;
- V. Firmar termo de compromisso.

A partir da apresentação dos objetivos e intenções do PRP, e como este capítulo tem a intenção de discutir a proposta do subprojeto Educação Física/CEFD/UFSM, tratar-se-á de apresentar a referida proposta, estruturada e organizada para a implementação do PRP no centro. Para isso, evidenciaremos a sua estrutura, bem como, sua sistematização, até chegar à participação efetiva dos integrantes do programa, em especial, os residentes.

O Subprojeto Educação Física (CEFD/UFSM) instituído para o edital 6/2018 do PRP e registrado na Plataforma Freire²⁸, apresentou como objetivos gerais: pensar o exercício da docência na FI de professores de Educação Física, como espaço de ressignificação de conhecimentos da cultura corporal de movimento, capaz de nutrir-se do mesmo, relacionando teorias e práticas pedagógicas contemporâneas em um currículo flexível e integrado aos contextos e às demandas sociais dos alunos.

E ainda, de modo específico, buscou:

- Promover a construção de conhecimento da docência e sua complexidade para uma prática reflexiva e em consonância com as demandas da educação brasileira;
- Organizar a produção de materiais didáticos pedagógicos em espaços de planejamento e estudos coletivos, com a participação efetiva dos “Residentes”, dos professores experientes “Preceptores” que exercem a docência nas escolas e do “Docente Orientador” com a função de articular e organizar as diferentes ações do programa;
- Contribuir tanto para a melhoria da formação inicial dos residentes e da formação continuada dos professores preceptores, aproximando as IES com as escolas;
- Qualificar os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas escolas de educação básica.

Vale ressaltar que o subprojeto do curso de Educação Física (CEFD/UFSM) contemplou ao mesmo tempo, dois núcleos, os quais dentre os seus integrantes, abarcou o total de quarenta e oito (48) residentes, sendo divididos de forma igualitária entre os eixos. Seguindo a normativa do PRP, os alunos se encontravam regularmente matriculados e cursaram mais do que 60% do curso de Educação Física Licenciatura.

²⁸ Sistema desenvolvido pelo MEC por meio do qual o professor se inscreve em cursos oferecidos pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o objetivo de adequar a sua graduação. Disponível em: <https://freire.capes.gov.br/sobre-plataforma>.

Ainda, fizeram parte da proposta, seis (6) preceptores – professores de escolas públicas, divididos três docentes em cada núcleo -, sendo que cada núcleo contou com a orientação e organização de um (a) coordenador (a), sendo este, professor (a) da IES. Consequentemente, as escolas-campos (nomenclatura dada pelo programa) que integraram o mesmo, sendo o total de seis escolas referenciam as instituições que os preceptores lecionam, facilitando assim, o acompanhamento dos discentes, bem como, proporcionando aos mesmos uma FC no próprio ambiente profissional.

As escolas-campos abordaram três diferentes municípios da Região Central do Estado do Rio Grande do Sul (RS), na qual propiciou em uma diversidade de contextos e culturas que tendem a qualificar o processo formativo dos participantes envolvidos. Dentre os espaços escolares, as etapas de ensino contempladas, deram-se na Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Segundo o Subprojeto, os residentes deveriam conhecer a realidade das diferentes comunidades escolares, apropriando-se da realidade; Apropriar-se da cultura escolar na organização curricular do planejamento do componente curricular de Educação Física na escola; Registrar, em diário de campo, as diferentes apropriações e trocas de experiências entre a comunidade escolar, dirigentes, funcionários, professores, preceptores, residentes, orientador problematizando essas primeiras impressões captadas pelos participantes.

A partir disso, os residentes deveriam seguir dentro do subprojeto um plano de atividades, as quais eram organizadas no intuito de sistematizar a relação entre universidade, discente e escola, como apresentamos a seguir:

- a) Participar das atividades do subprojeto Residência Pedagógica em Educação Física;
- b) Inserir os participantes do subprojeto nas escolas campo envolvendo-os com as diferentes ações propostas;
- c) Organizar diferentes etapas do planejamento do componente curricular Educação Física na Educação Básica;
- d) Elaborar diagnóstico da realidade escolar; planejar as unidades didáticas UD e as práticas de docência e intervenção pedagógica;
- e) Construir processos de avaliação e elaboração dos relatórios e construção de memórias descritivos/formativos;
- f) Definir estratégias didático-pedagógicas de investimento formativa de professores em serviço;
- g) Organizar e participar de eventos da cultura escolar articulados com PPP da escola-campo e o PPC do curso de Licenciatura em Educação Física; articular as ações e resultados com os estágios curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM;
- h) Divulgar o trabalho e trocas de experiências.

Sendo assim, o residente tem o papel central dentro do programa, o que pressupõe qualificar ainda mais a sua formação. Pois, o mesmo, neste espaço, tem a possibilidade de se

constituir, produzir conhecimentos, [re] criar sua identidade profissional e [re] significar sua prática pedagógica, sob supervisões e orientações de docentes da área.

O Subprojeto também descreve a dinâmica que os preceptores e coordenador de forma conjunta devem realizar durante o programa. Dentre elas, os membros situados devem organizar o grupo de estudos na escola-campo e no CEFD/UFSM; realizar encontros semanais de estudos e trocas de experiências e planejamento pedagógico das atividades de docência; Contribuir na ambientação dos bolsistas na escola-campo; Construir, em conjunto com os participantes do programa, os planos de atividades do residente em alinhamento com as expectativas de aprendizagem da rede de ensino a qual a escola-campo estiver inserida; Estabelecer cronograma de ações e as interlocuções com a FI e continuada de professores; entre outros.

Vale ressaltar que ambos os núcleos destinavam separadamente um período da semana para um encontro entre residentes, preceptores e coordenador. Essas reuniões pedagógicas eram desenvolvidas na IES, em específico no próprio espaço do curso, as quais visavam a organização e sistematização do núcleo, bem como, buscava auxiliar os residentes no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Visto a estrutura e sistematização do PRP, dada como uma PNFP, a residência demonstra ser uma prática de ensino qualificada e necessária ao processo formativo nos cursos de licenciatura. Com um caráter de maior imersão ao ambiente escolar, o programa está imbricado de sentidos e significados relevantes para os preceptores, supervisores e coordenadores das diferentes áreas de conhecimento.

4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Ao pensar como se constitui o desenho metodológico da pesquisa, nesta seção, buscamos esclarecer quanto à abordagem de pesquisa, natureza, caracterização, público-alvo, como será realizada, como se constituiu a produção e análise de dados e a escolha adequada para o objeto de estudo.

Considerando o problema de pesquisa e os objetivos deste estudo, compreendemos que a abordagem qualitativa nos oferece maiores direcionamentos para atingi-los. De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa dentre as suas principais características, propicia ao pesquisador a compreensão dos diferentes fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, objetivando situar suas interpretações do problema estudado. Esta abordagem preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se nas ações de descrever, compreender e explicar.

Dentre as diferentes formas de pesquisa qualitativa, elegemos a narrativa como meio de produzir conhecimento nesta investigação, pois mostra-se como um meio coerente para responder o nosso problema de pesquisa. Clandinin e Connelly (2011) definem a pesquisa narrativa não apenas como um meio para se compreender a experiência, mas é também um meio para a aprendizagem humana.

Em linguagem cotidiana, a palavra “narrativa” é utilizada como sinônimo de “história”. Contudo, alguns especialistas estabelecem uma distinção entre os termos. Para Clandinin e Connelly (1991), o termo história é utilizado quando os textos se referem a situações concretas, vividas por sujeitos particulares em momentos específicos; já o termo narrativa quando se refere à investigação ou à metodologia de investigação.

Com isso, definimos a narrativa tratada neste estudo como um meio metodológico, o qual possibilitará a investigação sobre as práticas de ensino no cenário da FI de professores. Souza (2006, p. 139) pontua que o uso desta metodologia no contexto educacional, torna-se um meio de investigação e também de formação

essa perspectiva de trabalho, [...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

Neste sentido, a adoção das narrativas permite aos acadêmicos e egressos do curso de licenciatura em Educação Física da UFSM, manifestar suas percepções sobre as práticas de

ensino que, de modo subjetivo, possibilita a eles um processo reflexivo acerca de sua própria formação.

Sendo assim, o emprego de narrar/descrever/relatar no campo da FI de professores, além de conceder uma autoanálise do indivíduo relatante de suas experiências, proporciona ao mesmo e também ao pesquisador processos de criticidade em suas ações. Abrahão e Passeggi (2012) contribuem nesse sentido ao situar

O uso de narrativas [...] em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automatização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador (p. 61).

A construção de narrativas e a sua leitura, análise e discussão, em contextos de FI e contínua, torna-se um potencial no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, podendo ir além do que apenas contar e registrar uma experiência/acontecimento. O ato de narrar pode alterar a forma de pensar e de agir dos participantes, possibilitando que os mesmos tenham pensamentos e atitudes críticos e reflexivos frente ao seu processo de formação e nas práticas profissionais.

Como todo e qualquer ato de narrar se dá através do relato de um ou mais indivíduos, estabelecemos alguns critérios de inclusão para a realização do mesmo. Coincidindo com nosso objetivo geral, estabelecemos como medidas de participação da presente pesquisa alunos acadêmicos e ou egressos do curso de Educação Física Licenciatura CEFD/UFSM, que desenvolveram todos os estágios (ECS I – ensino médio, ECS II – anos finais do ensino fundamental e ECS III – anos iniciais) e que ao mesmo tempo, tiveram participação como residentes no PRP em ambos os núcleos do Subprojeto Educação Física (CAPES/2018). Escolhemos diferentes públicos por entender que possa haver a possibilidade dos indivíduos atuantes dos processos norteadores de nossa pesquisa, estarem ainda envolvidos no processo de formação, bem como, possam tê-lo concluído.

Por que estes participantes e não outros? Porque se buscou consonância com o objeto de estudo “Estágios Curriculares Supervisionados” e “Programa Residência Pedagógica”, assim, a escolha de acadêmicos e ou egressos se dá em relação direta com os campos de pesquisa, pois ao vivenciar e experienciar as referidas práticas de ensino, as contextualizações por parte dos colaboradores em específico, qualificam nosso estudo. Comprendemos assim, que possa haver diálogos pertinentes em relação a composição, organização e constituição dos

referidos espaços, e o que pressupõe para qualificar a FI de professores de Educação Física.

Considerando que há um projeto para o PRP no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFSM), e que este único projeto engloba dois núcleos, torna-se importante integrá-los na referida pesquisa. Com isso, o projeto foi disponibilizado pelo coordenador do curso, para que pudesse ser realizada a leitura do mesmo, e mediante isso, a identificação dos indivíduos. Cada núcleo contou com um total de (24) vinte e quatro residentes, totalizando assim entre os dois eixos (48) quarenta e oito alunos, os quais participaram do PRP e conseqüentemente realizaram os ECS I, II e III.

É importante ressaltar que atualmente o PRP encontra-se no edital 1/2020, porém o mesmo não abarca nosso estudo, pois no presente momento as atividades do programa se encontram de forma remota, devido ao distanciamento social sugerido pelo atual cenário de pandemia (Covid-19). Sendo assim, a presente pesquisa considera importante que os participantes tenham vivenciado o “ser professor” no “chão da escola”, para que possamos compreender de uma forma melhor, como estes processos têm impactado em sua formação profissional.

Dessa forma, entramos em contato via *e-mail* com todos os indivíduos que faziam parte do subprojeto situado, explicando assim, os objetivos e caminhos da pesquisa. A partir disso, obtivemos um retorno de cinco (5) sujeitos, os quais demonstraram interesse em participar do referido estudo. Após esse primeiro *feedback* por parte dos colaboradores, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual tem por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente. Neste termo, constam o compromisso com a privacidade e preservação das identidades dos envolvidos, também descreve a possibilidade de desistência dos participantes em qualquer momento sem nenhum tipo de represália. A pesquisa foi aprovada pelo parecer nº 43012720.50000.5346 do Comitê de Ética da UFSM.

A partir disso, optamos em um primeiro momento pela utilização de um questionário, no sentido de buscar subsídios para entender parte dos sujeitos da pesquisa. O mesmo foi elaborado com perguntas que pudessem caracterizar o pesquisado, porém sem identificá-lo, para resguardar a sua identidade. Com isso, identificamos que ambos os participantes (5) de fato tinham realizados os estágios I, II e III e também tinha participado como residentes do PRP edital/2018. Para além destas informações, foi possível identificar o período de formação em que ambos se encontravam (quadro 11).

Vale ressaltar que os nomes dos colaboradores seguiram a sequência de entrevistas e de formação, para que assim, possa ser resguardada suas identidades, conforme solicitado pelos colaboradores.

Quadro 11 – Informações iniciais dos colaboradores

QUESTIONÁRIO INICIAL			
NOME (Fictício)	FORMAÇÃO	ANO DE FORMAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO REALIZADAS
Egresso 1	Educação Física Licenciatura	2019	PIBID, ECS (I, II e III) e PRP (edital 6/2018)
Egressa 2	Educação Física Licenciatura	2019	PIBID, ECS (I, II e III) e PRP (edital 6/2018)
Egressa 3	Educação Física Licenciatura	2019	PIBID, ECS (I, II e III) e PRP (edital 6/2018)
Egresso 4	Educação Física Licenciatura	2019	PIBID, ECS (I, II e III) e PRP (edital 6/2018)
Acadêmica 1	Educação Física Licenciatura	Encontra-se ainda em formação inicial em Educação Física (8º semestre)	PIBID, ECS (I, II e III) e PRP (edital 6/2018)

Fonte: Elaborado por autores.

Realizado essa primeira tarefa, e com o intuito de identificar a percepção de estagiários e residentes pedagógicos frente às práticas de ensino, realizamos entrevistas semiestruturadas, as quais apresentaram perguntas abertas, com intuito de mapear e sistematizar as respostas obtidas, atribuindo-lhes os primeiros sentidos, a serem aprofundados ou refutados com o decorrer da pesquisa.

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 2004 p. 2).

As entrevistas seguiram os protocolos sanitários situados no presente momento, mantendo assim, o distanciamento social para segurança da saúde dos participantes e do pesquisador. Com isso, as interlocuções foram realizadas de forma virtual pela plataforma *Google meeting*²⁹.

Como se trata de uma entrevista semiestruturada, a aplicação se deu por meio de um roteiro prévio, mas que poderia sofrer alterações no momento de sua realização, como algum

²⁹ A escolha por essa plataforma deu-se pela mesma oportunidade da gravação da entrevista, a qual pode ser vista e revista a qualquer momento da pesquisa.

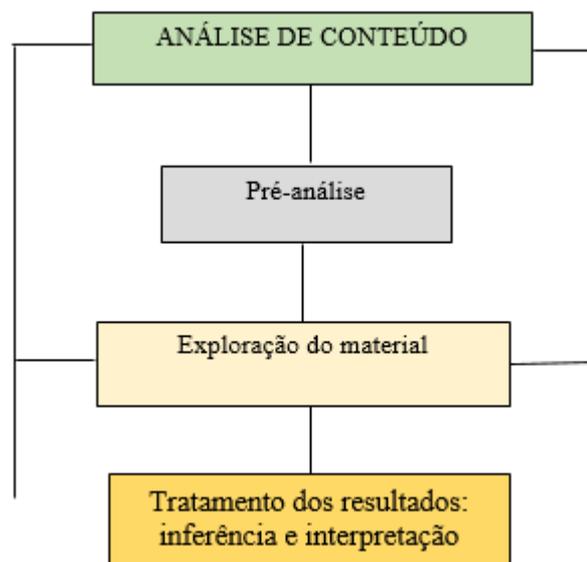
acréscimo de pergunta ou até mesmo alguma exclusão de pergunta que possa vir a ser respondida em outro momento da entrevista.

Para a análise das narrativas, seguimos como instrumento metodológico da análise de conteúdo, o qual segundo Bardin (2016, p. 15) trata-se de

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Para a realização desta análise, a autora prevê três fases fundamentais a serem seguidas, como demonstrado na figura abaixo

Figura 2– Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011).

A primeira nomeada de *Pré-análise*, é identificada como a parte de organização dos documentos, no caso das entrevistas elas serão transcritas. A segunda é conceituada como *Exploração do material*, nessa fase são classificadas e categorizadas as informações. E por fim, a última etapa abarca o *Tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação*, onde o deverá ser interpretado o conteúdo para além do que ele se manifesta, interessando o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

Na primeira fase (realização e transcrição das entrevistas), realizamos a leitura flutuante, ou seja, estabelecemos um contato com os dados e buscamos uma primeira percepção

das mensagens neles contidas, deixando-nos “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52). Contudo, retornamos a questão investigativa e aos objetivos propostos neste estudo e nos questionamos: como escolher os documentos que iriam compor nosso corpus? Esses seriam suficientes para nos ajudar a inferir respostas à nossa questão e alcançar nosso objetivo?

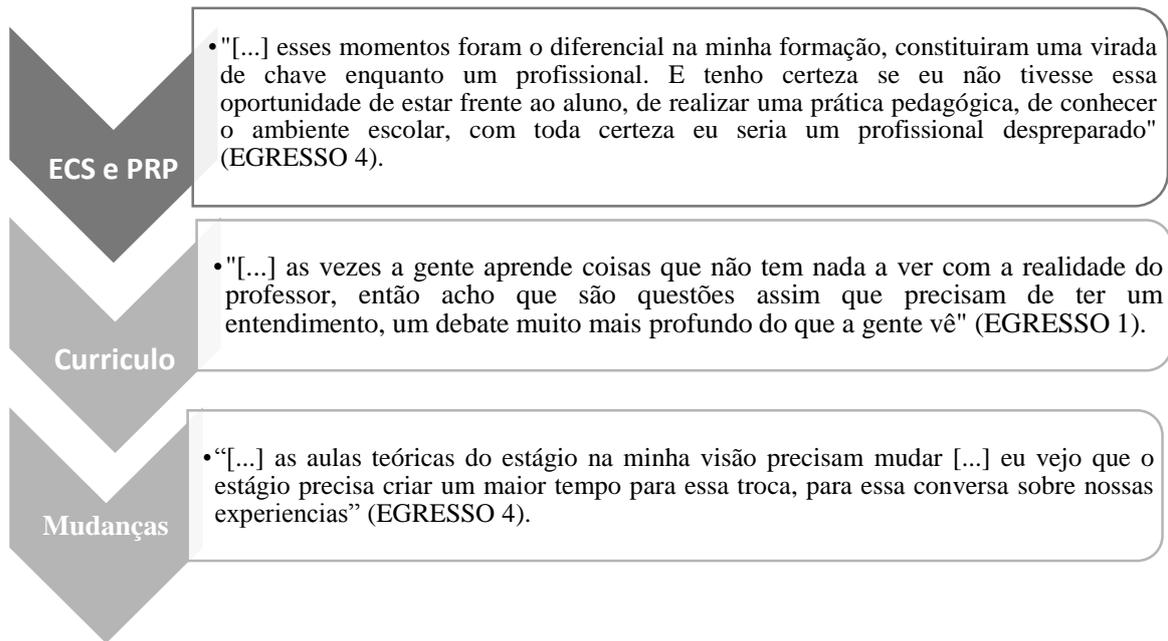
Para auxílio nessas questões, recorreremos a Bardin (2016), onde prevê algumas regras ainda na pré-análise, como:

- *Exaustividade* – “uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos desse corpus” (BARDIN, 2016, p. 126). Neste momento tínhamos os registros orais e escritos, tanto para a caracterização dos participantes, quanto um corpus consistente para alcançar nossos objetivos.
- *Representatividade* – “A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 2016, p. 127). Em nosso caso, não foi considerada a amostragem, pois se trata de uma pesquisa qualitativa, onde é possível uma análise a partir do universo que tínhamos disponível.
- *Homogeneidade* – “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 2016, p. 128). Compreendemos que nossos documentos correspondem a essa regra, pois os questionamentos/entrevistas foram os mesmos para todos os participantes.
- *Pertinência* – “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2016, p. 128). Entendemos que os documentos foram adequados aos objetivos e questão investigativa da pesquisa.

Seguindo ainda a proposta de Bardin, a segunda fase compreende a exploração do material, com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro. Bardin (2016) define as unidades de registro como “unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequência” (p. 134). Esta exploração torna-se importante pois é um meio de identificar a riqueza ou não das interpretações e inferências.

A partir da realização de uma primeira leitura minuciosa, as Unidades de Registro foram constituídas e definidas por tema (semântica). A figura abaixo exemplifica os principais pontos abarcados nas entrevistas e suas respectivas temáticas:

Figura 3 – Unidades de Registro (UR)



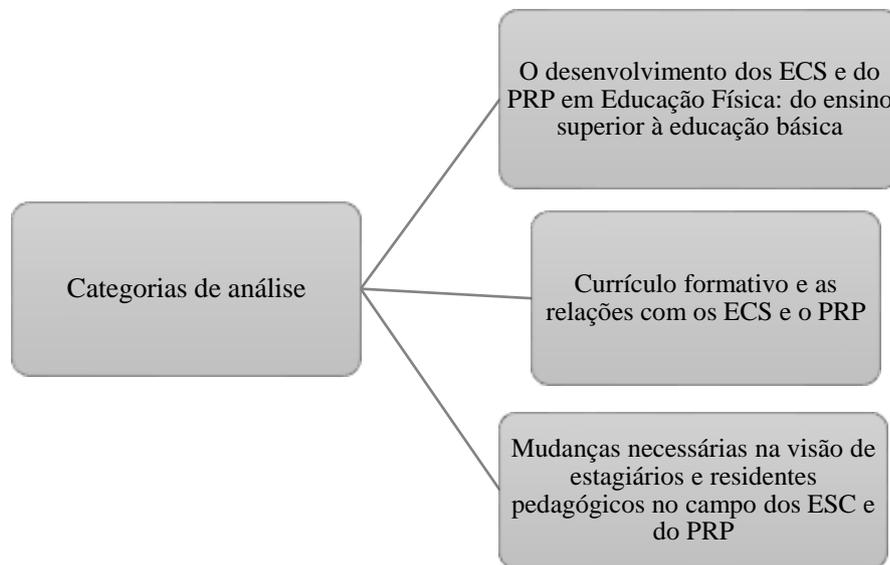
Fonte: Elaborado por autores.

Esse trabalho minucioso tornou-se importante, pois permitiu ficarmos mergulhados nos dados, pois a cada passo, nos possibilitou a compreensão de diferentes elementos que poderiam ter sido ignorados, se não fosse esse processo de idas e vindas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do registro das unidades, foram elaboradas as categorias de análise, as quais buscaram alcançar os objetivos desta pesquisa. Sendo assim, cada categoria, constituída ainda por temática, buscou discutir os principais pontos apresentados pelos colaboradores em suas narrativas que estão diretamente relacionados as práticas de ensino – PRP e ECS -. Vale ressaltar que a constituição de cada categoria se deu após as entrevistas e transcrições – posteriori.

Figura 4 – Categorias de Análise (Temas)



Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir da constituição das categorias de análise, avançamos para a terceira fase da análise de conteúdo colocada por Bardin como etapa de tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Neste momento buscamos realizar a interpretação das narrativas para além da sua primeira compreensão, ou seja, a partir dos resultados a disposição, temos a proposta de interpreta-los à propósito dos objetivos previstos nesse estudo.

A partir das principais temáticas apresentadas pelos indivíduos participantes do presente estudo, esse tópico tratou de abordar discussões e reflexões relevantes no contexto das práticas de ensino no curso de Educação Física (UFSM). Os debates realizados, contribuem principalmente ao contexto de FI de professores de Educação Física, ocupando-se aos aspectos do currículo formativo; as relações entre os ambientes formadores; as associações e dissonâncias entre teoria e prática; e a constituição profissional em Educação Física.

5.1 O DESENVOLVIMENTO DOS ECS E DO PRP EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DO ENSINO SUPERIOR À EDUCAÇÃO BÁSICA

Ancorada nas narrativas de nossos colaboradores, as contextualizações deste tópico, tem o intuito de apresentar e discutir sobre os diferentes caminhos de desenvolvimento dos ECS e do PRP no campo de formação de professores de Educação Física/UFSM. Abordaremos os principais processos de ambas as práticas de ensino, manifestando as suas contribuições e os aspectos limitantes para a referida área de conhecimento.

O contato do discente com o ambiente escolar, tem proporcionado que o mesmo vivencie, experiencie e construa a sua identidade profissional. Conforme considera Leite (2011), a existência destes espaços no campo da FI docente, tem permitido que o futuro professor inicie a sua socialização profissional e se insira nos diferentes contextos educacionais, contribuindo assim em diferentes aspectos de sua formação.

Neste meio, a aproximação do futuro docente com o espaço profissional, tem sido proposta principalmente a partir das práticas de ensino, ou seja, os ECS, o PIBID e recentemente pelo PRP. Ambos os processos têm se apresentado como destaque em alguns estudos nos diferentes campos de conhecimento da formação de professores (SILVA e GASPAR, 2018; SANTOS, HERMEL e SANTOS, 2020) manifestando seus diferentes aspectos para a constituição destes futuros profissionais.

Desse modo, daremos início as discussões sobre como ocorreu a efetivação dos discentes no campo dos ECS e do PRP, passando pela inserção e realização da docência nos ambientes escolares e por fim, o desenvolvimento das aulas e encontros no espaço de Ensino Superior. Vale ressaltar que no curso de Educação Física/UFSM, os discentes realizam ambas as práticas de ensino a partir do quinto período de formação.

Sobre o campo dos ECS em Educação Física, para adentrar no referido processo, os alunos devem realizar a matrícula na referida disciplina e mediante o contato, devem “procurar” uma escola de ensino público e conseqüentemente devem formalizar essa relação através de documentos oficiais³⁰.

Para a realização do estágio I (Ensino Médio), por exemplo, a formalização entre estagiário e instituição concedente, ocorre através de documentos submetidos tanto pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), quanto pela Coordenação do curso. Já o estágio II (Anos finais do Ens. Fundamental) e estágio III (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) a

³⁰ Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/code/estagios/>.

Coordenação do curso fica responsável por viabilizar todos os documentos.

Nesse sentido, Gatti (2013, p. 40) situa que a realidade de muitos estágios tem demonstrado que “[...] os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas”. Galvão e Reis (2002), ao realizar um estudo sobre a temática, consideram que este processo de “procurar” e formalizar a relação de estagiário e escola, tem sido compreendido pelos discentes como um movimento conturbado e burocrático, dado pelo não conhecimento antecedente dos referidos espaços e o tempo considerável para a execução da tarefa.

Na mesma perspectiva, o estudo de Brito, Grigoletto e Pereira (2018) também apresenta elementos importantes sobre a compreensão dos discentes nos últimos períodos de formação em Educação Física. Dentre os pontos manifestados, os futuros professores consideram que o estágio tem se caracterizado como um processo burocrático por conta dos documentos que precisam ser providenciados.

Divergindo das compreensões apresentadas acima, nossos colaboradores consideram que essa “procura” por escolas não se tornou uma tarefa difícil, uma vez que ambos já estavam inseridos nos espaços escolares através de outras práticas de ensino, e consideram ainda, que a formalização através de documentos, é necessária. Os trechos a seguir nos permitem visualizar esse entendimento:

“[...] eu tive bastante facilidade em encontrar uma escola para desenvolver o estágio [...] até porque dos três estágios que a gente tem que realizar, dois eu acabei realizando na mesma escola que eu já era pibidiano né, então eu já conhecia a escola, eu já conhecia os professores, os alunos e a equipe diretiva” (EGRESSO 4).

“[...] essa questão de procurar e organizar documentos não foi tão difícil como esperava ser, e acredito que seja necessário para nos garantir dentro da escola” (EGRESSA 3).

“[...] não foi difícil encontrar escola para estagiar, até porque eu realizei o estágio na mesma escola que eu era Pibidiana, só que em outra turma” (ACADÊMICA).

“[...] eu realizei os estágios II e III na mesma escola que eu era pibidiana, então isso facilitou bastante pra mim, por que já conhecia tudo na escola” (EGRESSA 2).

“[...] não foi difícil por que eu já conhecia todas as escolas que estagiei, quando eu fui pibidiano e também por que as vezes apitava jogos na escola do estágio” (EGRESSO 1).

As falas acima, abrangem pontos importantes nessa concretização dos ECS. O primeiro corresponde a importância do conhecimento do ambiente escolar e dos demais sujeitos que compõe o seu quadro profissional, visto que o PIBID destacou-se nas narrativas, não somente por oportunizar que o discente vivencie, experiência e construa a sua identidade profissional, mas também se articula como um meio facilitador na inserção e desenvolvimento do licenciando no campo dos estágios.

Sobre isso, Pereira e Brito (2017) consideram que os alunos que tiveram a possibilidade de participação nas ações das escolas através do PIBID, período este que antecede os estágios, possuem maiores experiências e isso contribui para amenizar as dificuldades ao adentrar no espaço escolar para a realização da referida prática de ensino.

O segundo ponto, diz respeito a importância da documentação para a efetivação dos discentes no ambiente escolar, pois acaba amparando legalmente o aluno, e também permite a coordenação do curso, identificar que o estágio, de fato, está sendo realizado. Portela e Schumacher (2007, p. 28) contribuem para essa questão, ao considerar que “Para garantia de lisura no processo é fundamental a criação de documentos que comprovem o cumprimento das etapas do processo de estágio”

Sobre a concretização dos alunos no PRP, a partir da abertura do edital de seleção de residentes³¹, os alunos que manifestassem interesse deveriam preencher um formulário³² com seus dados e demais informações, para que posteriormente fossem submetidos a uma entrevista e assim fossem aprovados para a realização do processo. Vale ressaltar, que os colaboradores do estudo não compreendem essa conjuntura como uma atividade difícil, mas consideram que apesar do PRP destinar um grande número de vagas, as mesmas não contemplam todos os alunos que estão aptos para realizar a referida prática de ensino.

“[...] acho também que o programa residência pedagógica, apesar de englobar vários alunos, deveria contemplar todos os acadêmicos do curso que estão no período determinado, porque eu acho que é uma experiência que todos deveriam ter, por que os professores se constituem nas escolas em minha opinião” (EGRESSO 1).

“[...] pra mim a residência foi muito importante! ele foi um divisor de águas! Eu acho que todo mundo deveria ter a oportunidade de pelo menos um semestre poder participar da residência, mas o programa não permite isso” (EGRESSA 3).

“[...] para mim o residência foi um processo onde consegui perceber mais sobre o ser professor e por isso todos os alunos do curso deveriam participar, por que nos molda né” (ACADÊMICA).

“[...] eu sempre contava as experiências que tive do residência para os meus colegas, e eles falavam que queriam participar, mas não conseguiam entrar por que tem um limite de alunos né” (EGRESSA 2).

“[...] por esse lado eu vejo essa necessidade do residência abarcar todos os alunos que estão prontos para participar. Por que cara, é uma experiência extremamente importante (EGRESSO 4).

As percepções expostas nos trechos compreendem que o PRP, de fato é um processo importante durante a formação, e por isso reforçam a importância da vivência para todos os

³¹ Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2018/07/dafcfbc9-b23a-44d8-845e-1b6b44ba47d4.pdf>.

³² Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2018/09/Edital_039_2018_Academicos_Residencia_Pedagogica_Prograd_UFSM.pdf.

alunos do cursos durante o processo de constituição docente. Sobre isso, Pimenta (2010) sintetiza que é muito importante que o futuro professor tenha a possibilidade de vivenciar a sala de aula, pois somente assim, vai entender o funcionamento desse universo complexo.

Ao analisarmos o Subprojeto da Educação Física, elaborado para o edital vigente (1/2020) do PRP, podemos visualizar que o mesmo é composto num total de quarenta e oito (48) residentes, ou seja, ainda se mantém o mesmo número de participantes (alunos) ao ser comparado com o edital anterior (6/2018). Isso demonstra que apesar de integrar um número grande de participantes, o mesmo pode vir ainda a não contemplar todos os alunos que estão aptos a realizar a referida prática de ensino.

Dessa forma, entendemos que se tem a necessidade de refletir sobre esse cenário, pois englobar todos os discentes que estão hábeis ao processo, representaria em âmbito nacional (número de universidades, números de cursos/áreas) mudanças significativas na estrutura e recursos dessa política. Nesse conjunto, compreendemos que o curso, a partir de seu currículo formativo, deve proporcionar aos acadêmicos outras vivências durante o seu processo de formação, no intuito de diálogo entre os saberes universitários e escolares.

Avançando na discussão, ambas as práticas de ensino, atribuem em um primeiro momento aos discentes, o conhecimento do ambiente escolar e o acompanhamento das aulas desenvolvidas pelo supervisor/preceptor, conforme consta no Projeto Político Curricular (PP) de Educação Física³³ e no Subprojeto Educação Física (Anexo 1). Essa conjuntura é concedida pelo momento de observação, o qual tem o intuito de proporcionar que o futuro professor conheça o ambiente escolar e observe a prática pedagógica desenvolvida pelo professor regente da turma.

Desse modo, vejamos em síntese, como esse processo ocorreu nos ECS e no PRP do curso de Educação Física:

“[...] no programa da residência tu vivência um período bem maior de inserção, um período bem maior de observação, tu consegue conhecer bem a escola [...] isso é muito importante, pois assim tu consegue entender melhor o contexto que tu irá trabalhar e as pessoas daquele lugar (EGRESSA 2).

“[...] no residência eu consegui conhecer bem a escola e observei várias aulas do professor supervisor e isso me ajudou muito, sabe? eu consegui entender muita coisa antes de começar a dar aulas e isso facilitou bastante as coisas pra mim” (EGRESSO 1).

“[...] no PRP eu tive mais oportunidades de observar as aulas do professor antes de realizar as minhas aulas e isso de certo modo me ajudou a identificar o modelo de aula desse professor e as dificuldades da turma” (EGRESSA 3).

“[...] eu fiquei quase um mês só conhecendo a escola e observando as aulas do meu

³³ Disponível em: https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-fisica/projeto_pedagogico.

preceptor. Isso eu destaco na residência, sabe? eu consegui ver a realidade da escola para depois atuar” (EGRESSO 4).

[...] sim! Eu e minha dupla, ficamos um bom tempo observando as aulas da professora. E depois de um bom tempo que fomos dar aula [...] a residência faz isso sabe, tu precisa conhecer a escola, os alunos, não é aquela coisa jogada” (ACADÊMICA).

Por outro lado, no campo dos ECS em Educação Física, os colaboradores consideram que este espaço de fato existe, mas apresentam algumas limitações. Os trechos a seguir, permitem identificar as compreensões dos colaboradores, os quais consideram que este tempo de observação no campo de atuação profissional, é curto:

“[...] isso é muito visível no estágio! Para começar tu só tem duas aulas para conhecer o ambiente e observar as aulas, é meio que tudo junto. Aí eu te pergunto: tu consegue identificar alguma coisa ali?” (ACADÊMICA).

“[...] se eu for comparar com o estágio, obviamente a residência permitiu se inserir mais tempo na escola para conhecer e observar o ambiente, a turma, os professores [...] os ECS falham nisso sabe, é uma coisa muito rápida é tipo aquele ditado: eu fingo que fiz e vocês fingem que foi cumprido” (EGRESSO 1).

“[...] no início do estágio I foi difícil, sabe. Eu não conhecia muito bem a escola [...] eu cheguei, observei poucas aulas e logo já estava dando aula [...] então eu tive essa dificuldade de saber mais sobre o que o professor estava trabalhando né e também de conhecer os outros lugares da escola. Me senti um pouco isolada nesse sentido” (EGRESSA 3).

“[...] acho que foram duas aulas de observação, ou seja, duas horas quase pra tentar identificar algo da turma e da escola, quase impossível né” (EGRESSA 2).

“[...] foi tipo isso, vai lá e observa e já dá aula! E aí tu faz as coisas no automático, tu finge que identificou algo e já é professor. Imagina se um médico agisse assim?” (EGRESSO 4).

A partir das narrativas expostas acima, podemos compreender em síntese, que o processo de conhecimento do ambiente escolar e o acompanhamento das aulas do professor supervisor/preceptor apresentam distintas propostas em ambas as práticas de ensino, mas ocorrem em um processo semelhante, período este, caracterizado como observação.

Para Aragão e Silva (2012, p. 58) o ato de observar é fundamental para analisar e compreender as diferentes relações dos sujeitos entre si e com o meio em que estão inseridos. Os autores ainda situam que “o ato de observar pode desencadear muitos outros processos mentais indispensáveis à interpretação do objeto analisado, principalmente se for feito com o compromisso de buscar uma análise profunda dos fenômenos observados”.

De acordo com Pimenta (2004), o conteúdo da observação é bastante diversificado, pois acarreta em observar toda a organização do ambiente escolar, a sala de professores, o recreio, o conteúdo que está sendo desenvolvido, a metodologia adotada pelo docente, o planejamento, as dificuldades de aprendizagem, as diferentes relações entre os sujeitos atuantes do espaço, dentre outros aspectos.

Sobre isso, Zinke e Gomes (2015, p. 3), advogam que:

conhecer a organização e a realidade escolar ainda durante a formação profissional tornou-se algo fundamental nos cursos de licenciatura. É dentro desse pressuposto que a prática de observação entra como uma importante ferramenta na formação de futuros professores, na medida em que oferece a estes a oportunidade de conhecer e interagir com o meio escolar.

Ainda segundo os autores, a prática de observação é compreendida como uma ferramenta fundamental para relacionar a teoria compreendida no espaço de Ensino Superior e a prática desenvolvida no ambiente escolar, possibilitando que o futuro licenciado entre em contato com a realidade escolar e à docência, fazendo um diagnóstico sobre as principais dificuldades encontradas no espaço profissional.

Para Medina e Prudente (2012), essa ferramenta pode ser visualizada, por exemplo, no curso de Educação Física da Universidade FUMEC em Belo Horizonte, onde os estágios I e II são destinados a observação da realidade escolar (reconhecer o espaço escolar, o cotidiano e realidade da mesma, o seu funcionamento e estrutura física e organizacional da Educação Física na instituição escolar), totalizando cento e quarenta e quatro (144) horas de atividade. A referida conjuntura antecede os Estágios III e IV, os quais cumprem o processo de Coparticipação na docência em Educação Física.

A partir desse contexto, a prática de observação tem grande relevância no campo da FI de professores de Educação Física, pois apresenta-se como um espaço significativo dentro dos estágios, uma vez que é destinado um recorte grande do processo para a realização da referida atividade, e também por esse processo anteceder o desenvolvimento da docência, ou seja, compreende-se em um primeiro a necessidade de conhecer o espaço de atuação e os demais aspectos, para posteriormente assumir o papel e o lugar de docente.

Em concordância, Godoy e Soares (2014), consideram que o processo de observação deve acontecer em todo o processo do estágio, mas é fundamental que este recurso ocorra com maior ênfase antes da etapa da docência, ou seja, na própria etapa destinada para o processo de observação, para que assim o estagiário esteja preparado e possa minimizar as dificuldades dos próximos momentos, como a participação e principalmente a atuação no processo de ensino e de aprendizagem.

Em nosso entender, além do período e do formato destinados para a realização do processo de observação, para não se tornar um ato vago no contexto das práticas de ensino, a mesma deve possuir objetivos claros, os quais direcionam a visão do futuro docente a uma perspectiva crítica e reflexiva. Não voltada ao ambiente escolar ou ao trabalho do professor,

mas ao contexto que está sendo apresentado no momento, permitindo refletir a partir dos problemas, das fragilidades e das potencialidades da prática naquele espaço e enredo.

A partir da realização das observações, tanto os ECS quanto o PRP, conduzem os discentes para a realização do processo da docência, e enfatizam que para a sua atuação, os professores regentes da turma devem realizar a supervisão/acompanhamento. Essa conjuntura tornou-se um ponto destaque nas narrativas dos colaboradores, pois os mesmos consideram que cada prática de ensino propôs uma experiência “diferente” no aspecto da docência.

Para melhor visualizarmos esses contextos, discorreremos mais uma vez sobre as narrativas de nossos participantes sobre os ECS:

“[...] tipo no estágio I, eu entrava na escola, ia para a sala de Educação Física, pegava os materiais e aguardava a professora trazer a turma na quadra. Aí eu dava minha aula, tipo cinquenta minutos e depois organizava a sala e voltava pra casa [...] eu conversava somente com a professora e os alunos, mais ninguém [...] não me sentia muito profissional naquele espaço” (EGRESSO 4).

“[...] pra mim esse foi um momento difícil, por que eu realizava a minha aula e no mesmo instante voltava pra casa ou universidade [...] quando tinha algum evento na escola eu ficava bastante deslocado, porque não conhecia ninguém a não ser meus alunos e a professora que acompanhava as aulas as vezes (ACADÊMICA).

“[...] no estágio I e III por exemplo, eu não consegui conhecer quase ninguém. Desenvolvi acho que 10 aulas e deu. Foram processos bem rápidos, que infelizmente hoje percebo que poderiam ter sido desenvolvidos em outro formato, mais qualificado sabe?” (EGRESSA 2).

“[...] eu dei 12 aulas, e assim, confesso que pouca coisa consegui desenvolver. Eu entendo que tem mais dois estágios, mas mal consegui conhecer aquela turma, mal consegui desenvolver algo relevante” (EGRESSO 1).

“[...] os estágios são poucas aulas né e ainda no estágio I peguei greve, então realmente não fiz quase nada. Pouco me envolvi” (EGRESSA 3).

O cenário relatado pelo colaborador, pode estar atrelado a grande lacuna referenciada pelo contexto de observação, apresentada anteriormente, na qual os colaboradores consideram ser um espaço curto para a realização da atividade, o que acaba limitando em uma maior inserção no campo de atuação, como também pode ser referenciada a partir das relações entre escola-aluno-universidade, pois esse cenário tem se apresentado com diversos dilemas, os quais acabam dificultando que o estagiário adentre e participe dos demais espaços que compõem o processo educacional. Tais situações ocorrem, pois o modelo de formação de professores que se apresenta atualmente, decorre da consideração de que o estágio se caracteriza apenas “como uma mera atividade acadêmica e não como um dispositivo de formação profissional” (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016, p. 315).

Gatti e Barreto (2009) consideram que os estágios estão sendo realizados de modo bastante vago, isso porque a universidade não tem sinalizado na elaboração e concretização de

projetos que visam um trabalho colaborativo com as escolas. Os autores ainda consideram que essa lacuna tem permitido criar interpretações equivocadas sobre o papel de cada um dos ambientes formadores, manifestando traços de fragilidades que dificultam o desenvolvimento do estagiário no campo de atuação profissional.

Para Felício e Oliveira (2008), o estágio nessa perspectiva acaba sendo interpretado como uma atividade independente, realizada em outro contexto que não o da formação e, quando visualizado nesse sentido, acaba sendo caracterizado apenas como um processo obrigatório, ou seja, os indivíduos participantes do processo acabam realizando apenas o básico para o cumprimento da tarefa. Em nosso entender, os sujeitos que não tem o contato direto e concreto com o ambiente escolar, acabam possuindo apenas conhecimentos superficiais sobre o contexto, criando barreiras entre os conhecimentos da formação e a realidade profissional, e esse conjunto vai gerar dificuldades nas intervenções futuras em seu campo de atuação profissional.

Nessa perspectiva, Azevedo (2009) defende que os estágios devem ser condutores das atividades que serão desenvolvidas nas escolas, rigorosamente vinculados aos projetos da escola e da universidade. Assim, torna-se necessário vislumbrar novas articulações entre os ambientes formadores no contexto do estágio, visando o “diálogo entre os saberes destas duas instituições e entre os profissionais que nelas atuam” (GIGLIO, 2010, p. 380).

Tem-se assim, a importância da construção e concretização de um projeto de estágio que vincule os saberes da universidade com os conhecimentos e objetos de estudo da escola, considerando as necessidades formativas de ambas as instituições, pois somente assim, o futuro docente construirá intervenções pertinentes e significativas a essa realidade e isso contribuirá para a sua constituição profissional.

Ao que se refere ao PRP, os colaboradores contextualizam:

“[...] eu e minha colega passávamos a tarde toda na escola, sabe? A gente dava aula para várias turmas, íamos até na sala dos professores e da direção pra conversar. Todos na escola conheciam a gente e isso era muito legal [...] algumas vezes até as professoras perguntavam: como que o fulano realiza as aulas de vocês e a minha não? Então tinha essa troca e era muito bom” (EGRESSA 3).

“[...]eu dava aula junto com uma colega (dupla) e a gente passava a tarde toda na escola. Dávamos aula para 3 turmas, depois íamos para a sala dos professores, e por fim realizávamos as últimas 2 aulas [...] isso era um diferencial, sabe? a gente se sentia parte daquele ambiente (EGRESSO 1).

“[...] o residência permitiu isso. Eu consegui participar de todas as atividades da escola, até por que eu passava cinco horas direto na escola, então eu consegui conhecer todos os professores, alunos e funcionários. Consegui participar e me envolver em outros projetos da escola” (EGRESSA 2).

“[...] sabe quando tu se sente parte da escola? O residência ele permite isso. Ele te faz ver e viver o que realmente é ser professor” (ACADÊMICA).

“[...] tem isso mesmo. No residência tu consegue se envolver em mais coisas da escola, até por que tu permanecesse lá mais tempo” (EGRESSO 4).

É possível perceber nas falas um sentimento de sentir-se parte do ambiente profissional. Essa sensação por estar relacionada a oportunidade de conhecimento do ambiente escolar (observação) e o tempo de permanência do licenciando no referido espaço (BURGGREVER e MORMUL, 2017), possibilitando assim, que o mesmo compreenda a realidade profissional, criando um vínculo com os demais sujeitos, entre outros aspectos do processo educacional.

Sobre isso, Nascimento (2014) considera importante quando o aluno se sente parte do ambiente profissional, pois a partir dessa ligação o indivíduo consegue compreender o seu lugar e a sua importância no contexto educacional. Dessa forma, compreendemos que as práticas de ensino precisam estabelecer uma relação com o ambiente escolar, não utilizando o discente como uma ponte para aproximar os ambientes, mas direcionando este indivíduo para os aspectos que a norteiam à docência, para que esta possa ter uma intencionalidade no processo de ensino e de aprendizagem, sendo significativa tanto para os alunos da Educação Básica quanto aos futuros professores.

Outro ponto abordado pelos colaboradores e que se referem ainda ao ato da docência no campo dos ECS e do PRP, é o tempo de permanência destes sujeitos no ambiente escolar. As narrativas a seguir permitem-nos compreender que os participantes deste estudo consideram que os ECS proporcionam vivências mais curtas enquanto o PRP possibilita um período maior de inserção no “chão” da escola.

“[...] para mim, os estágios apresentam essa limitação de tu não conseguir compreender a totalidade do que é o dia a dia do professor né, que não é tu simplesmente tá lá, dá uma aula e vai embora. Já o residência tu permanece basicamente 18 meses inserido naquele ambiente, então tu consegue realizar muito mais coisas (EGRESSA 2).

“[...] o estágio oferece um pequeno período dentro da escola [...] então essa estrutura muitas vezes não permite que o acadêmico conheça a realidade escolar, a realidade dos alunos, não consegue aprofundar os conteúdos e conseqüentemente não consegue discutir essas experiências no espaço universitário. Por outro lado, tanto o PRP e o PIBID permitem realmente conhecer e fazer parte da escola e da realidade daquele contexto (EGRESSO 4).

“[...] nos estágios são poucos encontros frente ao aluno [...] o que de fato tu deve propor de conhecimento nesse tempo? Eu devo trabalhar o máximo de conteúdo para ganhar experiência ou devo trabalhar o mínimo de conteúdo para ser relevante para aquela turma? O que eu avalio nesse período curto? Os feedbacks das minhas aulas acontecem quando?” (EGRESSO 1).

“[...] a gente sabe que um período tão curto assim, pouco se dá para fazer. Ai se tu for ver o residência tu tem um tempo bem maior para conhecer a escola e tudo mais que envolve esse ambiente. Tu não é jogado lá para cumprir algo, tu passa por todo um processo até realizar a docência que muitas vezes o estágio não faz” (ACADÊMICA).

“[...] infelizmente o estágio é um processo rápido. Basicamente pra mim foi dar uma aula de 50 minutos e depois ir pra casa, não parecia ser professor sabe” (EGRESSA 3).

As narrativas acima, permitem-nos visualizar as semelhantes compreensões que os participantes têm em relação aos ECS em Educação Física. Ao mesmo tempo em que compreendem a importância desses espaços dentro da formação, os discentes entendem que essa inserção no ambiente escolar tem sido proporcionada de forma vertiginosa, onde os discentes não conseguem extrair ou aprofundar os diferentes conhecimentos da área.

Para entendermos melhor o contexto apresentado pelos colaboradores, nos debruçamos sobre o Currículo Vigente do curso (2005) e o Projeto Político Curricular (PPC). Conforme consta, os estágios são divididos em três períodos: ECS I (Ensino Médio); ECS II (Anos Finais do Ensino Fundamental); e ECS III (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Cada estágio é dividido em sessenta (60) horas teoria e sessenta (60) horas prática.

Vale ressaltar que não foram encontrados documentos que norteiam o número de aulas necessárias para o discente realizar, mas conforme o relato dos colaboradores, em média são vinte e dois (22) encontros/aula no contexto escolar para concluir o referido processo. Essa conjuntura permite identificar que a inserção do futuro docente no ambiente escolar pode variar em pequenos períodos, sendo que em alguns níveis de ensino os alunos têm apenas uma aula de Educação Física, ou seja, o discente tende a se inserir na escola em apenas um período da semana, o que de fato torna-se um tempo curto para que o licenciando desenvolva algo significativo para a sua constituição e para o processo de ensino e de aprendizagem.

Essa percepção vai de encontro com as colocações do estudo de Scalabrin e Molinari (2013), as quais situam que o tempo de estágio é uma das dificuldades encontradas pelos alunos em formação. Esse curto período, acaba limitando a prática pedagógica, impossibilitando que os estagiários realizem demais atividades com receio de que isso poderá prejudicar a aprendizagem dos alunos, assim há uma limitação maior nas atividades de ensino e aprendizagem.

Ainda, Pimenta notabiliza que “não tem sido raro professores e alunos clamarem por mais prática, uma vez que consideram os cursos muito teóricos. As aspirações por mais prática frequentemente tem sido direcionadas ao estágio supervisionado” (1997, p. 11).

Sobre isso, Deimling e Realin (2018) abordam as considerações dos entrevistados de seu estudo. Segundo os participantes, ao contrário dos estágios, as atividades desenvolvidas no PIBID, por exemplo, favorecem mais para a sua formação, pois os mesmos permanecem mais

tempo na escola e, como consequência, há um maior vínculo com o ambiente e seus profissionais, isso porque o Programa visa à realização de trabalhos para mais de uma turma.

Na visão de Morales (1998), essa ligação entre o professor e aluno, quando mantida por mais tempo, pode vir a tornar-se o mecanismo essencial pelo qual possibilita a ação de educar, ultrapassando a função de mediar conteúdos didáticos e assim possibilitando aos educandos, a apreensão de valores essenciais para a própria vivência. Em outras palavras, a permanência por um período maior no ambiente profissional pode possibilitar ao futuro professor conhecer e entender as diferentes realidades de seus alunos, podendo interagir de uma melhor forma e consequentemente propor maiores e aprofundados conhecimentos da área.

Compreendemos assim, que as rápidas e pequenas inserções do discente no ambiente escolar, pouco tem contribuído no sentido de propor vivências significativas para o docente em formação, nem tampouco tem direcionado sua preocupação para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, pois essas introduções vertiginosas do discente na escola, tem representado uma única intenção, a de qualificar apenas o ensino dos futuros docentes, o que acaba reafirmando o distanciamento entre o Ensino Superior e a Educação Básica (COUTINHO, FOLMER e PUNTEL, 2014).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que o PRP oportunizou aos discentes um período maior de vivência no ambiente escolar, os mesmos compreendem que essa inserção precisava ser mais bem organizada:

“[...] a gente não sabia muito bem o que seria feito, como é que ia se desenvolver, então num primeiro momento foi meio conturbado nesse sentido. Depois que superado esse momento, para mim aí marcou muito a questão no sentido de organização, os professores da escola né, os preceptores, querendo tentar organizar o programa para cada escola, eu acho que pecou muito nesse sentido, de não saber o que fazer (EGRESSA 2).

“[...] foi bem assim no começo do residência. A gente ficou perdido, não sabíamos muito como as coisas iriam acontecer. Ficamos um bom período tentando nos organizar, e acho que isso poderia ter sido feito antes, por que iniciamos sem saber muito pra onde ir” (ACADÊMICA).

“[...] apesar de considerar uma das minhas principais experiências no curso, eu percebo que não foi fácil. Ficamos, não lembro bem, mas meses tentando organizar o que seria feito nas próximas semanas, então tivemos essa dificuldade em organizar. Aí quem mediava isso era o coordenador e os preceptores, até conseguirmos ir de fato pra escola” (EGRESSA 3).

“[...] eu percebi que no início do residência ficou meio confuso o que seria feito. Ficamos um bom tempo nos reunindo, tentando ver o que fazer e como fazer. Faltou se organizar antes” (EGRESSO 1).

“[...] o residência no início pelo menos foi bem confuso, sabe? A gente ficou bastante perdido. Faltou organizar antes as coisas, perdemos bastante tempo” (EGRESSO 4).

Os trechos narrados pelos participantes, permite visualizar que a efetivação e o desenvolvimento do PRP (edital 6/2018) no curso de Educação Física foi bastante conturbado. Esses embates – ausência de organização do programa -, podem estar atrelados a característica de política ainda palpitante no campo da formação de professores, e também por se tratar de um período maior de aproximação entre os espaços formativos, o qual necessita de maior tempo de organização e planejamento.

Soares et al. (2020) contribuem para essa questão, ao abordar em seu estudo sobre o PRP, a visão dos preceptores sobre o programa. Os docentes acreditam ser um processo válido, mas consideram que a sua implementação ocorreu de forma verticalizada, ou seja, de cima para baixo. Segundo eles, a proposta surgiu sem diálogo com a comunidade acadêmica, o que pode ter gerado dificuldades de organização e efetivação para todos os participantes. Ainda no estudo citado acima, quando questionados sobre os motivos de permanência ou fim do PRP, os residentes foram unânimes em indicar a necessidade de continuidade do programa. Porém, relataram algumas mudanças necessárias para o mesmo, dentre elas, destaca-se a questão de melhoria na organização.

Nessa perspectiva, Libâneo (2017, p. 53) salienta que “o ensino consiste no planejamento, organização, direção e avaliação da atividade didática, concretizando as tarefas da instrução”. Ainda, Dubar (2005), contextualiza que a constituição da identidade profissional, caracterizada como um processo intrínseco das experiências profissionais e pessoais, somente se dá no âmbito de um contexto organizado. Em outras palavras, os autores referem-se que principalmente no contexto de ensino, dada pelas diferentes esferas, necessita-se planejamento e organização para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra de forma coerente.

Por fim, de forma conjunta aos processos situados anteriormente, tanto os ECS quanto o PRP em seu edital (6/2018), além de objetivarem a inserção do futuro docente no espaço escolar, ambas as práticas de ensino, têm em seu cerne, a proposta de aulas e encontros no espaço de Ensino Superior, visando a realização de diferentes contextualizações sobre o campo da docência e os demais aspectos que a compõe.

Contudo, nossos colaboradores apresentam alguns apontamentos sobre esse cenário. Os sujeitos compreendem que esse espaço de fato é muito importante na formação, mas algumas temáticas de discussão se fizeram ausentes, as quais abordavam questões relevantes para a constituição.

“[...] as aulas do estágio são importantes, elas eram bacanas, a gente tinha momentos de planejar, de trocar uma ideia, mas a maioria das discussões eram sobre as

abordagens, esse era o principal foco de todas as aulas teóricas que eu tive, e isso às vezes se tornava cansativo. Às vezes a gente só queria falar como foi a nossa aula da semana passada, das dificuldades, do que realmente a gente vivenciou naquele espaço (EGRESSO 4).

“[...] sobre as aulas teóricas de estágio na universidade, em todas as aulas a gente debatia bastante sobre as abordagens, tínhamos também um tempo para planejamento e também tínhamos um espaço de trocas, mas esse tempo de troca era bem pequeno [...] senti falta de falar mais sobre as minhas experiências na escola, na verdade toda turma sentiu isso” (ACADÊMICA).

“[...] eu acho que as aulas teóricas dos estágios foram muito boas, mas ao mesmo tempo percebo que não avançaram, sabe? eram quatro horas semanais falando praticamente só sobre abordagens pedagógicas, as quais eu entendo ser muito importante, pois são norteadoras de nossas aulas. Mas em que momento eu poderei falar das minhas dificuldades na escola? Quando eu irei colocar o que estava dando certo e o que não estava dando? (EGRESSA 2).

“[...] nas aulas teóricas do estágio a gente planejava e discutia sobre as abordagens pedagógicas. Mas era quase sempre só isso. Pouco pude falar da minha prática pedagógica. Parecia distante o que era realizado na escola com a proposta das aulas na universidade” (EGRESSO 1).

“[...] acho necessário ter as aulas de estágio na universidade, por que a gente aprende muitas coisas ali. Mas assim, se ficarmos o semestre todo discutindo sobre as abordagens pedagógicas aprendemos de vez ou apenas decoramos, e pra mim não faz sentido isso” (EGRESSA 3).

Os relatos apresentados acima os permitem visualizar a compreensão dos colaboradores sobre o desenvolvimento das aulas teóricas no espaço de Ensino Superior pela disciplina de estágio supervisionado em Educação Física. Nos referidos trechos, dois pontos nos tomam a atenção: o primeiro refere-se a questão do tratamento das abordagens pedagógicas no âmbito dos estágios.

Para Azevedo e Shigunov (2000), as abordagens pedagógicas da Educação Física podem ser definidas como movimentos que permitiram uma renovação teórico-prática da formação e do meio profissional, objetivando uma estruturação do campo de conhecimento da Educação Física. Em outras palavras, trata-se de conjunto de diferentes ciências, caracterizando-se em um Movimento Renovador³⁴, que se opôs as concepções tradicionais - Tecnicista³⁵.

As abordagens pedagógicas visam dar referência à prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas, quanto à metodologia de ensino no espaço escolar. As quais têm proporcionado um grande avanço na respectiva área de conhecimento ao longo dos anos, buscando [des]construir significados referentes à presença da Educação Física no espaço profissional (BARBIERI, PORELLI e MELLO, 2008).

³⁴ Trata-se de uma reformulação no campo da Educação Física Escolar brasileira, na década de 80, marcada pelo surgimento de teorias críticas a área, se opondo ao viés tecnicista (CAPARROZ, 1997).

³⁵ Nesse viés, os currículos eram sistematizados com vistas ao desempenho técnico e ao desenvolvimento econômico social (VARGAS e CUNHA JÚNIOR, 2018).

É a partir dessa relevância no campo supracitado, que o referido conjunto de ciências foi incluído na grade curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física. Tratando-se do Currículo vigente do curso (2005), a disciplina que abrange o conhecimento sobre as abordagens pedagógicas é a Didática da Educação Física (MEN1105). Esta, busca analisar as abordagens pedagógicas que permeiam as práticas dos professores nas escolas, dividindo-se em abordagens pedagógicas da Educação, planejamento de ensino e abordagens pedagógicas da Educação Física.

Conforme relatado pelos colaboradores, os ECS também têm desenvolvido discussões sobre a temática em questão, apesar deste conteúdo não estar especificado no conteúdo programático da disciplina. Em nosso entender as discussões sobre o campo das abordagens pedagógicas sob a ótica dos estágios, ocorrem em relação a construção das diferentes esferas do planejamento, o qual é realizado durante todo o processo de inserção do licenciando no ambiente escolar, traduzindo-se em um processo conjunto e indispensável para a docência. Como também, pode estar imbricado na fragilidade dos conteúdos abordados na FI de professores e a fragmentação entre as disciplinas do referido processo (NASCIMENTO, 2006), o que acaba acarretando em uma necessidade da retomada do conteúdo.

Essa reintegração das abordagens pedagógicas no campo dos ECS, foi observada pelos colaboradores como um processo importante, mas que criou obstáculos para o desenvolvimento de outras atividades no referido contexto. Esse, torna-se nosso segundo ponto de análise das narrativas expostas acima, pois compreendemos que os colaboradores sentiram falta de abordar/relatar as suas experiências pedagógicas durante o desenvolvimento dos estágios.

Em nosso entender o processo de relatar as experiências pedagógicas, caracteriza-se como processo de reflexão da prática. Para elucidarmos a questão de reflexão, nos detemos sobre a concepção abordada por Freire (2001), o qual considera que reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar e também entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Mas pondera que não basta apenas pensar e refletir, é preciso que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre as suas ações.

No contexto educacional, o processo de reflexão permite que o docente identifique as lacunas do seu trabalho, possibilitando o planejamento e replanejamento de suas ações.

O professor reflexivo é o que é capaz de analisar, numa postura prospectiva, interativa e retrospectiva as implicações de sua atuação como profissional, não só ao nível técnico e prático, mas também a nível crítico e emancipatório, por ser um agente de desenvolvimento autonomizante do aluno (PIRES E PIRES, 2011, p.58).

Piconez (2001), faz um alerta sobre o campo dos estágios nesta perspectiva, pois considera que esse processo tem encontrado dificuldades ao propor ao sujeito momentos de reflexões sobre a sua prática, isso porque essa prática de ensino tem sido direcionada em relação as atividades programadas a *priori*. O autor considera ainda que a reflexão sobre a prática se torna uma oportunidade para que os futuros docentes assumam postura crítica face à realidade, o que permite perceber as fragilidades e potencialidades de seus saberes sobre a prática.

Em uma relação dialógica, a troca de opiniões e experiências entre alunos e demais professores auxilia na construção de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, o estágio deve possibilitar ao discente diferentes espaços e tempos de exercício de reflexão sobre as questões teóricas e práticas e os aspectos encontrados na realidade do campo profissional (VAGULA, SIMM e SILVA, 2015).

Sobre o PRP, os encontros/reuniões tornaram-se uma questão importante dentre as narrativas de nossos colaboradores, pois compreendem que esses espaços serviram como um espaço de reflexão da prática pedagógica, contribuindo assim, para a resolução de problemáticas encontradas no ambiente escolar.

“[...] as reuniões do residência, eram espaços para colocar o que deu certo e o que não deu certo na tua aula, aí a partir disso, o coordenador sugere ideias para minimizar ou acabar com essas dificuldades. Tinha uma troca bem interessante também entre as escolas, do que a gente estava trabalhando, então a gente tinha um grande espaço para refletir sobre a nossa prática pedagógica” (ACADÊMICA).

“[...] sobre as reuniões na universidade, era uma reunião por semana e nessa reunião participavam então as três escolas que eram desse projeto [...] as nossas discussões, nossos debates se davam a partir de um texto que aproximasse as nossas vivências no ambiente escolar, como por exemplo, artigos que falavam sobre a prática pedagógica, planejamentos” (EGRESSA 3).

“[...] isso foi um diferencial do programa residência pedagógica porque todas as problemáticas que eu encontrei no espaço escolar eu conseguia trazer para dentro da universidade, durante as reuniões e juntamente com os colegas, professores e coordenador consegui buscar soluções e estratégias para resolver tal problemática” (EGRESSO 4).

“[...] os encontros do residência era pra isso, pra gente pode falar como foi as nossas aulas, o que deu certo, o que deu errado” (EGRESSO 1).

“[...] nas reuniões do residência a gente discutia alguns artigos, mas eram artigos que tratavam sobre a escola, sabe. E depois disso a gente relatava sobre as nossas práticas na escola e aí acontecia uma troca muito boa entre todos nós” (EGRESSA 2).

Para Reali e Reyes (2009), quando a formação de professores se direciona a um processo reflexivo, esse pode gerar competências relevantes para o futuro profissional, pois propiciar-lhe um repertório mais amplo de ações em relação aos aspectos do processo de ensino e de aprendizagem (aluno, ensino, aprendizado e o próprio desenvolvimento profissional), procurando responder às situações que emergem no dia a dia, articulando-as com a teoria.

Essa reflexão no decurso da formação docente, é compreendida por Schön (1987) como a reflexão-na-ação. A partir dela, o professor busca compreender qual a melhor forma de agir em decorrência das problemáticas encontradas anteriormente, favorecendo o planejamento das próximas intervenções, bem como contribui para o desenvolvimento de novos conhecimentos, posturas profissionais e modos de solucionar os problemas (AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, 2013).

Nessa conjuntura, Borges, Oliveira e Johann (2021) apresentam em seu estudo as compreensões de acadêmicos e preceptores sobre o PRP, as quais direcionam o referido programa tem se configurado como um espaço que permite ao acadêmico refletir a partir de suas ações no ambiente escolar, e isso tem possibilitado a reconstrução de suas concepções e sentidos referentes a Educação Física escolar, ou seja, o processo de reflexão quando inserida no contexto da prática de ensino, contribui em diversos processos da formação.

Em nosso entender, a reflexão no campo da FI de professores de Educação Física, quando produzida e compartilhada com os demais sujeitos do processo educacional, torna-se um recurso indispensável para a constituição profissional. Pois é a partir deste processo que os futuros docentes conseguem identificar os diferentes caminhos e dificuldades de sua prática pedagógica, possibilitando que o discente elabore situações e meios para a resolução das mesmas.

Por fim, a partir das narrativas apresentadas neste item, torna-se possível compreender que os ECS e o PRP têm se desenvolvido a partir de propostas e etapas que permitem ao acadêmico se inserir no ambiente escolar e vivenciar as diversas situações da profissão. Contudo, os participantes deste estudo identificam que algumas ações foram melhores desenvolvidas mediante as suas realizações no PRP do que nos ECS no curso de Educação Física.

5.2 CURRÍCULO FORMATIVO E AS RELAÇÕES COM OS ECS E O PRP NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA/UFSM

É a partir da conjuntura de disciplinas e atividades abarcadas no currículo do curso de Educação Física da UFSM, que os colaboradores deste estudo compreendem que alguns pontos se entrelaçam com o desenvolvimento e qualificação das práticas de ensino. Em um primeiro momento, ambos os sujeitos consideram em suas falas que os momentos que permitem a saída do espaço de Ensino Superior são os mais relevantes em sua formação.

“[...] sem dúvidas, foram os momentos que me permitiram a saída da universidade e me possibilitaram conhecer o meu futuro ambiente escolar. Por exemplo, os estágios, o PIBID e o residência pedagógica” (EGRESSA 2).

“[...] eu destaco dentro da formação os períodos em que pude ir nas escolas, claro que não descarto a teoria, mas ir na escola, dar aula, sentir-se parte daquele ambiente sem dúvida é o mais importante na formação de um professor” (EGRESSA 3).

“[...] os principais pra mim foram os estágios, por que a partir deste momento tu consegue pelo menos sair da academia, e consegue estar presente no dia a dia da escola, vê a realidade do teu trabalho. E também me marcou muito a questão do residência pedagógica, no sentido muito mais de conseguir ter uma imersão a longo prazo dentro da escola” (EGRESSO 1).

“[...] pra mim sem dúvida os principais momentos foram os estágios, residência e o próprio PIBID” (ACADÊMICA).

“[...] teve vários momentos que impactaram na minha formação, mas acredito que o residência, o PIBID, estágio e o Projeto Segundo Tempo (EGRESSO 4).

As compreensões apresentadas corroboram com a perspectiva apresentada por Vaillant e Marcelo (2019) onde as práticas de ensino, ou seja, os momentos para além da universidade, têm sido considerados tanto pelos discentes e docentes como os principais momentos durante a FI, pois permitem na atividade de conhecer e vivenciar o ambiente profissional. Segundo Pimenta (1997), esses momentos tornam-se imprescindíveis no processo de formação docente, pois possibilitam aos futuros educadores, uma relação próxima ao ambiente, espaço este que caracteriza o cotidiano de um professor e, a partir destas experiências os sujeitos poderão compreender e identificar os diferentes aspectos de sua futura profissão.

Canário (1998), situa que conhecer e vivenciar a escola tem proporcionado diversos conhecimentos na área, sendo este, o lugar que mais colabora para a constituição docente, pois se constitui como espaço real de construção da identidade profissional. Essas ações de interação do discente com o ambiente escolar, tem proporcionado por exemplo, contatos com a equipe diretiva, com os alunos, com a comunidade no entorno, os demais colegas de profissão e os profissionais que exercem diferentes funções no ambiente escolar, aspectos estes intrínsecos à profissão, e isso tem concedido elementos para que o futuro docente se constitua profissionalmente.

Contudo, conforme os relatos dos próprios colaboradores, apesar das práticas de ensino proporcionarem tamanha relevância no contexto da FI de professores, os mesmos encontram dificuldades na realização das atividades na escola. Esses impasses revelam a existência de uma lacuna entre o espaço de Ensino Superior e o ambiente escolar, conforme podemos visualizar a seguir:

“[...] acho que ainda tem muitos conhecimentos que estão distantes da realidade [...] tem disciplinas que são totalmente desnecessárias. Às vezes a gente aprende coisas

que não tem nada a ver com a realidade do professor, então acho que são questões assim que precisam ter um entendimento, um debate muito mais profundo do que a gente vê. Porque muitos conhecimentos que eu adquiri na universidade se torna muito difícil de relacionar com a realidade da escola, na verdade é quase impossível (EGRESSO 1).

“[...] eu vejo que dentro da nossa formação faltam algumas disciplinas. E tem algumas que tu não consegue aproximar com o contexto escolar. Tu até compreende o conhecimento dentro da universidade, mas na hora de atuar na escola tu não consegue colocar este conhecimento na prática, ou porque ele foi tratado de forma pincelada ou por que ele não se aproxima da realidade escolar [...] parece um conhecimento deslocado da nossa profissão, sabe” (ACADÊMICA).

“[...] e como eu disse anteriormente os momentos em que saímos da universidade são muito importantes, ora por que se faz necessário para a qualificação de nossa formação, ora por que conseguimos perceber que nossa formação está muito distante do que se passa na escola” (EGRESSA 2).

“[...] É mais ou menos isso. As vezes criticamos os espaços de intervenção na escola, mas a gente sabe que muitas das dificuldades apresentadas por esses espaços e por nós alunos se dá propriamente pelo formato do currículo. Tipo assim, eu tenho que ir na escola estagiar, mas assim que acaba minha aula, tenho que sair correndo e vir pra universidade para assistir uma outra aula” (EGRESSO 4).

“[...] É uma lacuna imensa entre o que se desenvolve na universidade e o que realmente acontece na escola. Um exemplo disso é que no estágio II, eu tive uma aluna surda e muda, e não conseguia me comunicar com ela, isso por que não tive esse conhecimento na minha formação, então era algo bem difícil de trabalhar” (EGRESSA 3).

Percebemos nas falas dos participantes, a existência de um distanciamento entre o que se aprende no curso de Educação Física com as diferentes realidades escolares encontradas durante o desenvolvimento das práticas de ensino, bem como a dificuldade de a formação propor a práxis, o que pode vir a interferir na qualidade das práticas pedagógicas no espaço escolar.

Sobre isso, Pimenta e Lima (2006, p. 6) dissertam que:

os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional.

Da mesma forma, Scheid, Soares e Flores (2009) dissertam que culturalmente a maioria dos cursos de graduação tem sido ministrado num contexto institucional distante da preocupação com a Educação Básica. Essa desconexão entre os saberes específicos e profissionais também foi discutida por Caparroz e Bracht (2007), ao debaterem “o tempo e o lugar de uma didática da Educação Física”. Os autores apresentam a fala de uma ex-aluna do curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que declara que ao realizar um concurso sabia tudo o que caiu, mas não sabia como concretizar isso na prática

pedagógica na escola. Essa afirmação, por si só, já evidencia a existência de uma lacuna entre os componentes curriculares de cunho específico e pedagógico.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a organização curricular precisa pensar nas dinâmicas de construção da profissão como redes complexas, que considerem as disciplinas e suas relações com o ambiente profissional e a formação de competências, para dar conta dos desafios postos no Ensino Superior e Educação Básica. Sobre isso, Gesser e Ranghetti (2011) consideram a necessidade de propor uma organização curricular flexível, receptiva às experiências do cotidiano profissional, considerando as necessidades de cada profissão, seus conhecimentos e a possibilidade de reconstruí-los de modo significativo.

Adentrando um pouco mais no contexto abordado, os colaboradores retomam alguns elementos que se referem à fragmentação de saberes durante a sua formação e a representação à face disso durante a realização das práticas de ensino:

“[...] eu vejo que o currículo do curso de educação física deveria apresentar diferentes questões e se aprofundar mais nessas que já fazem parte [...] o que é um planejamento? Eu falo isso porque tive muita dificuldade de planejar tanto nos ECS quanto no PRP [...] há uma necessidade de propor isso de forma mais completa, não somente pinceladas” (EGRESSA 3).

“[...] percebi que muito conhecimento proposto durante a minha formação foi fragmentado, foi pincelado, e esse conhecimento era muito importante para ser discutido de forma mais aprofundada [...] e quando isso acontece, vai refletir diretamente em nós profissionais e também no ensino dos alunos (ACADÊMICA).

“[...] um exemplo bem claro disso, é que quase não falamos sobre planejamento, elaboração, construção de planejamento durante o curso e todos sabem que é um campo importante e uma fragilidade da nossa área. Aí se não é o PIBID, o estágio e o residência a gente basicamente se forma e não sabe planejar e muito menos avaliar” (EGRESSO 1).

“[...] muita coisa importante passou batido na formação. Aí tem gente que fala que nenhuma formação é completa. Mas entendo que pelo menos essa formação deve oportunizar os principais temas, como por exemplo: desenvolver planejamentos, a questão de inserir alunos com necessidades nas aulas, isso foram coisas muito rasas, sabe?” (EGRESSA 2).

“[...] eu tive aulas que até hoje não consigo aproximar das coisas da escola, e tem coisas que tive que aprender com o tempo de experiência, como planejar, avaliar. Na verdade eu nem lembro se falamos sobre avaliação na FI” (EGRESSO 4).

Tomando o campo do planejamento como ponto destaque, a partir do currículo vigente podemos identificar sentidos nas falas dos colaboradores, pois não existe nenhuma disciplina que se dedique em sua totalidade a contextualizar sobre o conhecimento, elaboração e produção/construção de planejamento. As disciplinas que estão mais imersas na temática são Prática Educativa I (CEF1009), Prática Educativa II (CEF1010) e Didática da Educação Física (MEN1105).

As disciplinas Práticas Educativas I e II, contam como uma carga horária de 30 (trinta) horas e com os mesmos objetivos: elaborar e executar planos de ensino para todos os níveis de ensino; refletir sobre a formação de educadores para os diferentes níveis de ensino; avaliar o processo de formação de professores para a Educação Física Escolar.

O primeiro ponto a ser analisado sobre as duas disciplinas, é que as mesmas abordam conteúdos de extrema relevância, e em contrapartida, computam a menor carga horária prevista no currículo. Além disso, as referidas disciplinas sucedem-se nos períodos sete (7) e oito (8) do curso, o que se torna contraditório aos momentos das realizações dos ECS e do PRP, pois os mesmos são previstos a partir do período cinco (5).

Já a disciplina de Didática da Educação Física, localizada no período três (3) da estrutura curricular, tem como carga horária o total de noventa (90) horas, sendo setenta e cinco (75) horas aula teórica e quinze (15) horas aula prática. Ainda, a referida ciência aborda em sua unidade II, questões sobre a importância do planejamento, os tipos de planejamento, a elaboração e avaliação de planejamentos. Em contrapartida, destina as outras duas unidades para o conhecimento das abordagens pedagógicas da Educação Física, o que também é relevante.

Sobre isso, Gatti et al. (2009) apontam alguns aspectos da precariedade da FI do professor no Brasil. Ao constatar que os currículos relativos a essa formação têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso, onde não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola e, que em geral, são totalmente desarticulados do ensino, do estudo dos fundamentos pedagógicos e da ação docente.

Ainda no campo dos estágios, Lopes et al. (2016) ao tratar sobre a prática do planejamento educacional nas aulas de Educação Física, apontam para as perspectivas de professores sobre o tema. Por um lado, os docentes consideram que a FI contribuiu consideravelmente para a ciência do planejamento, por outro lado, os demais professores enfatizam que a FI pouco contribuiu para esse conteúdo.

Não distante, Silva e Krug (2008) apresentam dados importantes sobre o campo do ECS em Educação Física/UFSM, ao analisar as opiniões dos estagiários frente as principais problemáticas enfrentadas pelos acadêmicos durante o processo. Dentre elas, manifestou-se a dificuldade no planejamento das aulas. É fato que essa adversidade no ato de planejar pode estar relacionada aos mais diversos fatores, uma vez que não somente dada pela fragmentação do tema na FI, a Educação Física escolar tem sido desenvolvida em muitos casos sem materiais adequados e destituída de uma estrutura de qualidade, o que tem dificultado na elaboração de

planejamentos por parte dos professores (MACIEL e TULLIO, 2020).

Contudo, consideramos ser importante a criação de maiores e mais aprofundadas discussões e reflexões sobre as principais temáticas que se relacionam com o campo da docência, sendo indispensável que essa conjuntura anteceda as práticas de ensino, ou seja, as inserções no ambiente escolar, voltando-se aos contextos profissionais, vindo a considerar as potencialidades e os limites encontrados no espaço escolar.

Outro ponto apresentado pelos colaboradores refere-se à questão de orientação/supervisão nos ECS. As narrativas a seguir permitem-nos visualizar a compreensão dos mesmos:

“[...] infelizmente dos três estágios, somente em dois a professora da universidade foi me observar, e foi uma vez só, até porque eu sei que os professores do estágio em educação física do CEFD, tem um número alto de alunos por turma, e isso muitas vezes não permite ele fazer esse acompanhamento (EGRESSO 4).

“[...] em alguns momentos de dificuldades principalmente, eu senti falta de uma supervisão. De saber o que o professor estava trabalhando com aquela turma, senti falta desse contato com o professor, de saber o seu planejamento, qual a forma que ele trabalha, porque eu não posso chegar naquele espaço e querer fazer tudo do meu jeito, isso não vai ter lógica para os alunos [...] aí educação física se perde em minha opinião” (ACADÊMICA).

“[...] não posso negar que tive pouca orientação e supervisão nas aulas de estágios. Mas também dá pra entender né, por que é apenas um professor da universidade para orientar vinte alunos, e na escola o professor aproveita o tempo que estamos lá pra corrigir prova, elaborar planos de aula” (EGRESSA 3).

“[...] somente no estágio I eu tive acompanhamento do início ao fim. Já no II e principalmente no estágio III que foi uma professora pedagoga, não tive supervisão, por que ela não entendia quase nada de Educação Física, então ela ficava mais envolvida no controle da turma” (EGRESSO 1).

“[...] na escola eu até tive supervisão se for comparar com os relatos dos meus ex colegas. Mas somente uma professora da universidade foi na escola, dentre os três estágios. Mas super entendo também, além de suas obrigações na universidade, os professores tem que se deslocar para mais ou menos umas vinte escolas, então fica difícil” (EGRESSA 2).

Os trechos acima, permitem-nos compreender que o aspecto de orientação e supervisão necessitam de um olhar mais atencioso no campo dos estágios em Educação Física. Ao que se refere as atividades por parte do orientador, o regulamento prevê as seguintes atribuições:

- (a) Acompanhar e avaliar as atividades junto ao Estagiário;
- (b) Promover orientações semanais e/ou quinzenais com os estagiários para oportunizar a reflexão da ação educativa e apropriação de conhecimentos;
- (c) Supervisionar o estagiário nas atividades desenvolvidas durante a regência de classe nas escolas de Educação Básica;
- (d) Decidir conjuntamente com a Coordenação do Curso sobre remanejamento ou desligamento do estagiário;
- (e) Informar ao Colegiado do Curso e ao campo de estágio a decisão de remanejamento ou desligamento do estagiário;
- (f) Avaliar os trabalhos realizados pelos estagiários;
- (g) Interagir com o professor supervisor do estágio na escola, com o objetivo de obter informações referentes às atividades do aluno (PP, 2004).

Além disso, fica estabelecido que cada turma de estágio supervisionado poderá ser composta por até quinze (15) alunos, ou seja, o professor orientador poderá ficar com um número elevado de estagiários, o que pode tornar o processo de orientação e acompanhamento dos discentes, uma tarefa difícil e muitas vezes impossível de ser realizada.

Sobre essa questão, o estudo de Silva Júnior, Both e Oliveira (2018), situa que dentre alguns problemas encontrados no estágio em Educação Física, apresentou-se a falta de supervisão dos professores orientadores das instituições formadoras, sendo que essa realidade pode muitas vezes estar relacionada com as condições oferecidas para esses professores, sendo uma delas o número elevado de orientandos por cada professor orientador.

Silva, Souza e Checa (2010) enfatizam que quando oferecida essas condições de trabalhos para os professores orientadores, os mesmos tendem a minimizar seu papel nas orientações dos ECS, e acabam direcionando sua atenção nos aspectos burocráticos (preenchimento de formulários e planilhas) dentre outros processos, deixando transparecer que seu papel é muito mais burocrático e polialesco, do que, propriamente, pedagógico. Os autores ainda consideram que este tipo de dinâmica reflète a pouca importância pedagógica que as IES depositam nos ECS, e que muitas vezes a realização desse processo acaba produzindo um efeito adverso, que era o da docência.

Nesse sentido, Medeiros Filho et al. (2021) sugerem que é necessário e urgente a efetivação de discussões sobre o tema e a elaboração de estratégias a serem adotadas pelos diferentes componentes do curso de formação, de modo a oportunizar condições necessárias para efetivação de diálogos, reflexões, direcionamento e redirecionamento da formação e atuação, dos professores orientadores no campo dos ECS.

Ainda sobre os trechos apresentados acima, o processo de supervisão também foi manifestado pelos colaboradores. Sobre isso, o regulamento da referida prática de ensino prevê que o estagiário seja acompanhado pelo professor da escola, sendo que este profissional esteja no quadro de pessoal da escola em que o estágio se efetivará, tendo como incumbência a orientação e acompanhamento nas atividades do Estágio, conforme estabelece o Termo de Compromisso de Estágio Obrigatório entre o estagiário, a escola e a UFSM.

Contudo, como apresentado anteriormente, o referido processo foi compreendido pelos colaboradores como uma das lacunas durante o desenvolvimento dos ECS em Educação Física. Essa conjuntura também foi manifestada no estudo de Silva e Krug (2008), no qual os autores enfatizam que um dos problemas relatados pelos estagiários, recai na ausência de supervisão por parte dos professores da escola durante a referida prática de ensino.

Para Gatti e Barreto (2009), os estágios obrigatórios no campo da formação de professores, tem se mostrado frágil e pouco orientado, pois apresentam-se desconectados dos sistemas escolares, sem descrever as formas de supervisão, e isso acaba gerando dificuldades para o professor da Educação Básica, pois o mesmo não teve/tem uma formação direcionada para o acompanhamento do discente no ambiente escolar.

Desse modo, o professor supervisor acaba situado numa ‘zona cinzenta’, sem muita valorização, uma vez que em termos legais o único indicativo encontrado de contribuição para o docente direciona-se para a possibilidade de receber uma FC pela IES, mas o que de fato não se torna uma “proposta de formação” (BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008).

Em nosso entender, os cursos de licenciatura, em específico ao campo da formação docente em Educação Física tem considerado os estágios como um processo indispensável para a constituição dos futuros profissionais, mas pouco tem apresentado elementos que permitem refletir sobre o papel do professor da Educação Básica e as demais dimensões desse profissional no contexto do estágio, reafirmando o distanciamento entre os ambientes formadores.

A questão da supervisão também foi apresentada pelos colaboradores durante o desenvolvimento do PRP. As percepções dos colaboradores sobre o processo de supervisão, o qual diverge do contexto apresentado nos ECS, sendo descrito pelos participantes desse estudo, como um aspecto positivo, mas que precisa ser mais bem organizado.

“[...] no residência a professora supervisora sempre estava ali com nós. Ela sempre buscou nos ajudar, estar presente. Apesar de ter dificuldades de vir até a universidade para as reuniões” (EGRESSA 2).

“[...] em vários momentos na escola a gente sentava com a professora para discutir alguns pontos que ocorreram nas aulas anteriores e sobre as que iriam ainda acontecer. Porém nos dias de reunião a professora precisava se deslocar do outro lado da cidade para participar, e muitas vezes ela não conseguia. Então a troca entre residente, professor e coordenador geralmente não acontecia nas reuniões na universidade, eram mais na escola sabe” (EGRESSA 3).

“[...] isso era uma coisa muito legal! O meu preceptor sempre estava ali presente, me ajudando, me explicando. Apesar de ter dificuldades de participar das reuniões na universidade, porque praticamente aconteciam a noite, né, e ele tinha filhos e tudo mais. Mas sim, havia uma troca bem legal na escola” (EGRESSO 4).

“[...] o professor preceptor sempre buscava nos ajudar tanto na escola como nas reuniões na universidade, apesar de que na escola era mais fácil pra ele estar presente” (ACADÊMICA).

“[...] o acompanhamento por parte da preceptora ocorria sim! Ela ajudava bastante eu e meu colega. A única dificuldade que ela falava, era a questão do deslocamento até a universidade, por que ela morava muito longe, mas sempre que possível ela participava das reuniões” (EGRESSO 1).

As narrativas acima, permitem-nos compreender, que apesar da supervisão ocorrer de forma concreta no ambiente escolar, os colaboradores consideram que no espaço universitário

esse processo não acontecia com frequência, isso devido aos diversos fatores que acabavam gerando dificuldades para os preceptores se fazerem presentes no ambiente de Ensino Superior.

Nesse sentido, tomamos a liberdade de aproximar essa questão com o processo de formação continuada (FC) de professores. Medeiros e Bezerra (2016), consideram em seu estudo sobre a temática de FC, que esse processo tem sido compreendido como uma das principais estratégias de ressignificação da prática pedagógica docente, proporcionando ao professor um direcionamento para a construção de novas propostas para as aulas, como também ao perfil deste profissional.

Contudo, Nóvoa (2007, p. 27) descreve a existência de alguns obstáculos para a efetivação deste processo, as quais dentre as principais barreiras, encontra-se a desvalorização do trabalho docente, pois, há muito tempo, vem se “retirando dos professores a motivação e a disponibilidade para se envolverem em processos de formação”. Em outras palavras, os docentes têm encontrado dificuldades em participação nas demais atividades que não abrangem a sua atuação profissional e que não ocorrem nos espaços escolares.

Nesse sentido, aproximar essa perspectiva da FC de professores com as narrativas situadas acima, permite-nos associar e compreender que também existem dificuldades para o professor da Educação Básica se envolver em processos que se sucedem no ambiente universitário, pois em nosso entender além de suas funções profissionais, esse indivíduo precisa dar conta dos demais aspectos sociais de sua vida.

Desse modo, apesar do PRP no curso de Educação Física/UFSM, se concretizar enquanto uma prática de ensino que fomenta a aproximação dos ambientes formadores, a mesma tem encontrado dificuldades ao propor aos docentes da Educação Básica a participação nas demais atividades realizadas no ambiente universitário. Isso reforça mais uma vez o distanciamento entre universidade e escola.

Embora existem fatores que interfiram na qualidade da supervisão e orientação nas práticas de ensino, Silva e Krug (2008), salientam que esta ação quando realizada de forma qualificada torna-se determinante no desempenho dos acadêmicos em sua intervenção no ambiente escolar e precisa ser sempre melhorada.

Em nosso entender, as práticas de ensino as quais compõem o currículo formativo do curso, devem propor essa aproximação do discente em um outro formato. Sobre isso, Galindo e Inforsato (2008) consideram a necessidade de formação, se tem a possibilidade para que ela ocorra no próprio interior das escolas. Em síntese, a proposta de encontros, sendo essa também um espaço de formação, poderia ocorrer no próprio ambiente escolar, se tornando algo mais

acessível para ambos os participantes, pois é neste ambiente que o processo da docência e do ensino e de aprendizagem acontecem.

As compreensões apresentadas até o momento sinalizam para o contexto de uma formação docente permeada por lacunas entre o conhecimento e a realidade profissional, e também pela fragmentação dos conteúdos. As percepções dos sujeitos partem das relações entre o currículo formativo e os ECS e o PRP em Educação Física, e que este pouco tem considerado ou proposto ações para minimizar tais dificuldades. Por outro lado, torna-se necessário apresentar o que os ECS e o PRP têm concretizado de ações que visam aproximar suas propostas e objetivos com as demais disciplinas que compõem o currículo formativo em Educação Física.

Ao analisarmos o Subprojeto Educação Física, o mesmo não consta nenhuma proposta de aproximação, diálogo ou conjuntura com as demais disciplinas do curso, e também os colaboradores não relataram nenhuma atividade realizada neste viés. Compreendemos assim, que a FI em Educação Física/UFSM tem sido organizada e proposta em um aglomerado de disciplinas isoladas, e isso tem criado impasses no desenvolvimento dos ECS e do PRP, uma vez que os alunos apresentam dificuldades em aproximar a ciência com as realidades escolares, e também indicam limitações em temas importantes da área, pois consideram que estes, foram tratados de forma superficial durante a sua formação.

5.3 MUDANÇAS NECESSÁRIAS NA VISÃO DE ESTAGIÁRIOS E RESIDENTES PEDAGÓGICOS NO CAMPO DOS ESC E DO PRP

A presente sessão buscou apresentar as principais considerações dos colaboradores deste estudo, acerca das mudanças necessárias para o campo dos ECS e do PRP no curso de Educação Física/UFSM. As referidas compreensões advêm das narrativas de indivíduos que participaram efetivamente de ambas as práticas de ensino, ou seja, considera-se essas colocações com grande relevância para o campo da formação docente, projetando um olhar mais atencioso para essa área, pois estes sujeitos compõem o quadro de principais personagens do processo formativo.

Como abordado anteriormente, tanto os ECS como o PRP ocorrem a partir da segunda metade do curso de Educação Física, melhor dizendo, a partir do quinto (5º) semestre. A partir disso, nossos colaboradores apresentam algumas considerações sobre esse item, salientando que o conhecimento do ambiente escolar e os demais aspectos relacionados a esse campo, deveriam ser propostos desde o início da formação de professores.

“[...] acho que uma mudança interessante seriam as inserções acontecer mais cedo, sabe? Não como um processo que tu vá intervir, mas sim de observação, de conhecer a escola já no segundo semestre, apenas conhecer a estrutura e tudo mais que forma uma escola, isso nos ajudaria muito. E aí, ao longo da formação começar a se envolver um pouco mais nas aulas de Educação Física, planejar e desenvolver aulas junto com o professor (uma dupla) isso ajudaria e muito em nosso processo de formação” (EGRESSA 2).

“[...] eu acredito que seria muito importante se os ECS e também o residência proporcionassem algo mais cedo. Tipo, se vamos atuar em uma escola (X) no 5º semestre, seria importante se no 3º ou 4º semestre a gente tivesse a oportunidade de conhecer ela, de entender como a escola funciona, para depois a gente atuar como professores (ACADÊMICA).

“[...] acho que o estágio deveria ser proposto ao longo do currículo. Porque assim não ficaria aquela divisão do curso “ora teoria” “ora prática”. Acho que tentar inserir os alunos aos poucos dentro da escola, para ir vendo a realidade mais cedo, seria muito bom. Porque se aproximar da escola somente na segunda metade do curso para mim isso não fecha, não faz sentido, isso reforça a ideia de que teoria e prática são coisas distantes” (EGRESSO 1).

“[...] uma mudança necessária para a nossa formação, é que as inserções nas escolas aconteçam mais cedo [...] cara, pra mim não faz sentido essa divisão: teoria e depois prática” (EGRESSO 4).

“[...] acho necessário que a ida nas escolas sejam mais cedo, porque aí vai permitir que a gente aproxime os saberes da universidade com os da escola. Mas não precisa ser uma inserção que tu vá realizar a docência e sim que tu possa conhecer a estrutura e formato da escola com o olhar de professor” (EGRESSA 3).

Atualmente, os aspectos que estão ligados ao conhecimento do ambiente escolar e que ocorrem desde o início do processo formativo, antecedendo as referidas práticas de ensino, designam-se através da Prática como Componente Curricular (PCC). A PCC é um espaço de articulação entre os diferentes saberes docentes, pois permite o diálogo entre professores universitários, licenciandos e professores da Educação Básica, apresentando-se com a carga horária de 400 horas, sendo diluída ao longo do curso nas diversas disciplinas de caráter propositivo (BISCONSINI e OLIVEIRA, 2018).

Contudo, os referidos autores, têm enfatizado o desconhecimento deste espaço por parte dos alunos em formação, evidenciando a ausência das práticas curriculares durante o desenvolvimento dos cursos de licenciatura, e a carência no trato desse processo no campo da FI de professores de Educação Física.

Iza e Souza Neto (2015) reforçam essa compreensão, salientando que não temos analisado as nossas práticas de ensino com atenção, pois muitas lacunas têm se tornado um processo comum neste cenário, nas quais pouco se tem feito, caracterizando à docência apenas como um processo de tentativa-erro, sendo que esses espaços podem ser organizados, planejados e transformados a modo que venha qualificar a formação do futuro professor.

Essa lacuna pode estar relacionada com as percepções expostas pelos colaboradores, pois os mesmos consideram que as inserções no ambiente escolar (ECS e PRP) deveriam

ocorrer desde o processo inicial da constituição docente em Educação Física, sendo direcionado em um primeiro momento aos aspectos de conhecimento e observação do ambiente profissional.

De acordo com Montiel e Pereira (2011), as atividades pedagógicas que ocorrem desde o início da formação, as quais voltam-se ao contexto de observações em escolas, permitem o constante movimento entre o próprio ambiente escolar, discentes e universidade, criando possibilidades para que o acadêmico se prepare de uma melhor forma para que posteriormente possa realizar a docência e como consequência possa enfrentar os diferentes conflitos da sua futura profissão.

Pelozo (2007), também considera que o aluno/estagiário que tem a oportunidade de conhecer e vivenciar mais cedo o ambiente profissional, consegue compreender o sentido desta profissão, bem como as suas dificuldades e possibilidades. Desse modo, o licenciando passa a ter mais certeza de que quer seguir na carreira docente, podendo se dedicar e qualificar-se ainda mais no restante do seu processo formativo.

Em nosso entender, as considerações manifestadas pelas colaboradores permitem-nos avançar e qualificar o processo de inserção, vivência e experiência na FI docente em Educação Física, pois entendemos que estar presente no espaço profissional desde o início da formação, permite-nos não somente conhecer o ambiente, mas que este, se torne um processo de compreensão entre teoria e prática, uma vez que ambas se desenvolvem em um mesmo período.

Para que isso ocorra, há uma necessidade da existência de períodos mais duradouros de inserções nos ambientes escolares. Este foi o segundo ponto apresentado pelos colaboradores deste estudo, os quais consideram que quando inseridos por um maior tempo no espaço profissional, as contribuições para a sua constituição docente se tornam mais relevantes.

Esse posicionamento por parte dos integrantes do estudo, contemplam em específico, o campo dos ECS em Educação Física, no qual foi compreendido como um espaço muito curto de inserção e de vivência dos demais aspectos relacionados ao campo da docência. Frente a isso, os sujeitos consideram que o aumento da carga horária para essa prática de ensino seria um passo importante para a qualificação na formação, como podemos visualizar a seguir:

“[...] acredito que se aumentasse a carga horária dos estágios, e com isso proporcionasse que os alunos pudessem se inserir um turno inteiro por exemplo, uma manhã inteira ou uma tarde, acredito que essa seria uma mudança bem relevante, bem significativa e que iria qualificar esse espaço ainda mais. E essa maior inserção, por exemplo onde tu iria ficar um turno meio turno na escola, te possibilitaria vivenciar maiores situações da prática pedagógica, situações que acontecem no ambiente escolar” (EGRESSA 2).

“[...] talvez aumentar a carga horária, não sei de que forma, mas eu acho que seria interessante no sentido que tu consiga vivenciar mais a escola, e a partir disso talvez abarcar turmas diferentes (EGRESSO 1).

“[...] seria interessante se os estágios conseguissem proporcionar mais tempo de inserção na escola, não simplesmente chegar lá, dar sua aula e ir embora. Aumentar a carga horária nesse sentido, que tu consiga ver as diferenças entre as turmas, entre os alunos, acho que seria interessante, por que pra mim isso é a realidade de nossa profissão” (EGRESSO 4).

“[...] de imediato, uma mudança que precisa ser feito é aumentar a carga horária dos ECS. Falo isso, por que participei do PIBID e do PRP e eles te permitem isso, sabe? tu consegue ficar mais tempo em uma mesma escola, podendo dar aula para várias turmas, e isso pra mim é ser professor, dar aula pro 5º, 6º, 7º, 8º ano em um mesmo dia. Não ir lá, dar uma aula de 50 minutos e voltar pra casa” (EGRESSA 3).

“[...] aumentar a carga horária dos estágios é extremamente necessário. Dando oportunidade para que a gente realizasse a docência em um mesmo turno e em diferentes turmas, porque isso é a nossa profissão” (ACADÊMICA).

As narrativas apresentadas dialogam com o pensamento de Montiel e Pereira (2011), os quais consideram que quando o acadêmico tem a possibilidade de uma maior permanência no âmbito escolar, isso faz com que o futuro profissional conheça e vivencie o dia a dia da escola e as situações que permeiam esse espaço, oportunizando o contato direto com os demais sujeitos que compõem o quadro de professores e demais funcionários, tornando essa experiência representativa dos aspectos da profissão docente.

Corroborando com a colocação dos autores, estudos (RAUSH e FRANTZ, 2013) têm contribuído para a compreensão da importância de maiores inserções nos ambientes escolares, as quais ocorrem por um período maior de tempo. Nesse sentido, tanto o PIBID como o próprio PPR se destacam dentre os trabalhos científicos, nos quais considera-se ambos como práticas de ensino que permitem o licenciando se inserir no “chão” da escola por um período significativo para a sua constituição profissional.

Contudo, a atual carga horária dos ECS (400 horas), advinda da Resolução CNE/CP 2, de 09 de junho de 2015 tornou-se uma problemática para as escolas que recebem os estagiários, pois com esse acréscimo na carga horária, aumentou-se o tempo dos futuros professores no espaço escolar, tendo os estagiários que assumirem um número maior de turmas para completar a carga horária, o que fica ainda mais difícil nas escolas, pois o campo da Educação Física contempla um pequeno número de aulas por semana (MONTIEL, 2011).

Em nosso entender, essa dificuldade apresenta-se a partir da ausência de interação entre universidade e escola, pois não se constrói propostas/projetos pedagógicos que visem a aproximação de ambos os espaços formadores, no intuito de organizar o processo de estágio e as ações do licenciando. Sobre isso Agostini (2008, p. 167) ressalva

faz-se necessário e urgente, o estabelecimento de formas e/ou programas de parcerias das agências formadoras com as redes de ensino, no sentido de proporcionar atendimento/acompanhamento aos alunos estagiários tanto na fase de preparação, como na fase de desenvolvimento do estágio curricular, visando não prejudicar a integralidade no processo de formação inicial do futuro profissional do ensino.

Como abordado, de fato quando o futuro docente permanece por um maior tempo inserido no ambiente escolar, esse processo tende a contribuir em diversos aspectos da profissão. Contudo, para que isso ocorra de uma forma qualificada e organizada, torna-se necessário que universidade e escola estabeleçam conexões mais próximas e concretas, deixando de caracterizar o acadêmico como uma única ponte entre ambos os espaços.

Por fim, o último ponto apresentado pelos colaboradores, referem-se as aulas e os encontros realizados no ambiente de Ensino Superior a partir dos ECS. As considerações manifestadas por ambos os sujeitos, direcionam-se a uma perspectiva que de ênfase a maiores espaços de trocas sobre as vivências e experiências do licenciando no espaço escolar, como podemos visualizar:

“[...] acho que seria interessante se nas aulas teóricas do estágio a gente tivesse mais oportunidades de relatar as nossas vivências na escola. Os ECS precisam contemplar mais esse momento de trocas, por que é o momento em que a professora pode nos ajudar, pois entendo se ela não pode ir à escola nos ver, ela precisa saber o que acontece lá para poder nos auxiliar (ACADÊMICA).

“[...] as aulas teóricas do estágio na minha visão precisam mudar. Tipo eu considero importante os conteúdos que nos passam, mas também considero importante o momento em que eu posso falar sobre as minhas aulas, porque querendo ou não é um espaço de reflexão né, e a professora do estágio pode auxiliar [...] eu vejo que o estágio precisa criar um maior tempo para essa troca, para essa conversa sobre nossas experiências” (EGRESSO 4).

“[...] o modo que as aulas teóricas dos ECS acontecem, além de ser exaustivas, entendo que faltam coisas, sabe? [...] acho que precisam mudar, precisam dar espaço para reflexão da nossa prática, de pensar a partir do que foi a aula da semana passada e tentar melhorar. Se ficarmos toda semana 4 horas discutindo sobre abordagens pedagógicas não nos ajudará” (EGRESSA 3).

“[...] sem dúvidas as aulas do estágio precisam de uma transformação. A nossa formação através dos estágios, precisa entender a necessidade da gente relatar e refletir sobre as nossas práticas pedagógicas” (EGRESSO 1).

“[...] é obvio que as aulas teóricas dos estágios precisam de mudanças. Até quando vamos continuar falando sobre abordagens nas aulas? Acho que o estágio deve propor a construção de planos de aula, de avaliação, espaços para a troca de experiências entre os estagiários e professores” (ACADÊMICA).

Sobre isso, Pimenta e Lima (2010) consideram que a reflexão é um processo fundamental no contexto da FI docente, em específico, durante o desenvolvimento dos estágios supervisionados, pois acaba tornando-se um espaço para que o futuro professor possa visualizar e compreender com criticidade a sua realidade profissional e as dificuldades e potencialidades de suas práticas pedagógicas, podendo transformá-las a qualquer momento de sua formação.

Corroborando com as autoras, Bracht et al. (2002) enfatizam que a reflexão acerca da prática pedagógica aparece como um importante elemento no contexto educacional, sendo um processo indispensável para a constituição e desenvolvimento do professor, os quais referem-se à capacidade do indivíduo [re]pensar, [trans]formar e construir meios e recursos para as demandas advindas de sua profissão, enxergando-se como um sujeito que é capaz de construir e reconstruir saberes e significados.

Além disso, Cunha (2012, p. 14), situa

[...]é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas sobretudo, na discussão coletiva.

Nesse sentido, torna-se importante que a disciplina de estágio construa espaços de interação, dialogo e trocas entre o professor e os demais discentes, pois esses aspectos tem se constituído como um processo necessário tanto para a FI de professores (SOUSA e BARROSO, 2019) como para o processo de FC (IMBERNÓN, 2010).

Em nossa percepção, o estágio deve instigar o acadêmico a repensar e refletir sobre as situações vividas no espaço escolar. Para isso consideramos que as aulas teóricas realizadas no espaço da universidade e também os momentos pós aulas no espaço escolar, podem e devem servir como meios e recursos para que o futuro professor possa refletir sobre a sua prática pedagógica, concretizando assim, uma troca com os demais professores de ambos os espaços formativos.

Contudo, Libâneo (2002) situa que a reflexão não é o “milagre” dos estágios supervisionados, ou da educação de um modo geral, pois ambos os processos envolvem muitos outros aspectos de ordem, como política e organizacional, tanto do espaço escolar quanto da universidade, mas é um primeiro passo para a mudança. Em outras palavras, a reflexão nas diferentes esferas do processo educacional torna-se um aspecto importantíssimo de transformação, mas este não é a única solução dos problemas deste contexto.

A partir disso, compreendemos que os participantes deste estudo, caracterizados como os principais indivíduos do processo formativo em Educação Física, consideram ser necessárias algumas mudanças no PPR, mas principalmente nos ECS. As percepções apresentadas permitem-nos ter uma visão ampla quanto ao viés de formação que os sujeitos acreditam ser necessário para a sua qualificação, e o contexto oferecido pelo curso de Educação Física, buscando constituir um profissional do espaço escolar.

Dentre elas, os participantes destacam que as inserções propostas no ambiente de Ensino Superior deveriam ocorrer desde o início da formação, no intuito de conhecer e socializar com espaço e seus profissionais; o aumento da carga horária nos ECS também se apresentou como um ponto necessário a mudança, pois irá permitir que os discentes se insiram de forma concreta e qualificada no meio escolar; e por fim, as narrativas consideram ser necessário a existência de momentos que permitem a discussão e reflexão da prática pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Enfim chegamos ao final deste estudo, com a certeza de que muitos conhecimentos foram compreendidos e compartilhados. Apesar de se caracterizar como um processo final, entendemos que este, da mesma forma que o campo da formação de professores não se limita ao processo inicial ou apenas a um único processo, este trabalho torna-se apenas um passo, para que posteriormente possa servir de base para outros estudos no intuito de qualificar a constituição docente.

Esta pesquisa nos proporcionou ir além de nossos objetivos iniciais, oportunizando a compreensão de um pequeno fragmento que corresponde ao processo da FI de professores de Educação Física, ou seja, o contexto das práticas de ensino, as quais são sinalizadas, a partir dos estudos analisados e das narrativas de nossos colaboradores como processos relevantes e indispensáveis para a formação de licenciados, pois têm possibilitado aos futuros profissionais a inserção e a vivência nos diferentes processos do ambiente escolar. Indo além, e de forma específica, a análise das narrativas nos permitem identificar que os ECS e o PRP têm se concretizado como um dos principais processos na FI em Educação Física.

Contudo, ao mesmo tempo em que os ECS e o PRP se apresentam com tamanha proporção e responsabilidades para e com a formação destes sujeitos, os mesmos compreendem que estes processos apresentaram lacunas durante o seu processo de desenvolvimento, e isso acabou gerando barreiras para a qualificação de suas constituições profissionais.

Ao que compete aos ECS, os principais pontos abordados, destacaram-se: o período rápido para o conhecimento do ambiente escolar e da prática pedagógica do professor supervisor; oportunidades profissionais que se limitam apenas ao contexto das aulas de Educação Física; período de docência muito curto, o que acabou limitando o desenvolvimento de conteúdos, do processo de ensino e de aprendizagem por parte dos alunos e do próprio estagiário; o desenvolvimento das aulas teóricas na universidade e a ausência de trocas e reflexões sobre as práticas pedagógicas oriundas das experiências nas escolas.

Ao que se refere ao PRP, os participantes desta pesquisa, identificaram alguns impasses nessa política de formação durante as suas participações, dentre eles: os colaboradores consideram que todos os alunos que estão aptos deveriam participar do programa, ou seja, em suas compreensões existe um limite nesta política, pois no referido edital analisado fizeram parte apenas quarenta e oito residentes; outra compreensão apontada pelos sujeitos referiu-se a falta de organização do programa, uma vez que, houve uma grande demora pra elaboração e execução das tarefas.

Por outro lado, e diferentemente dos ECS, os colaboradores apontaram em suas falas que o PRP apresentou maiores aspectos de contribuição e qualificação para a formação, pois permitiu maior tempo de observação da prática pedagógica, conhecimento da realidade escolar e da própria docência no ambiente profissional, sendo desenvolvida em diferentes turmas durante um turno, bem como, tornou-se um processo de desenvolvimento social e afetivo, pois os participantes conseguiram sentir-se parte e profissional do ambiente escolar e por fim, apresentou maiores oportunidades de reflexão da prática pedagógica através dos encontros na universidade.

A partir das narrativas foi possível compreender que muitos conhecimentos compreendidos no espaço de Ensino Superior, estão distantes da realidade profissional e isso tem gerado dificuldades para que os sujeitos em formação consigam aproximar a referida ciência com seu campo de atuação, e ainda, os colaboradores consideram que alguns temas importantes não são tratados, enquanto outros assuntos não servem para pensar a atuação no ambiente escolar. Esse contexto, presenciado a partir das inserções dos discentes nos espaços escolares, reforça a existente e duradoura lacuna entre universidade e escola, ou seja, a formação de futuros professores de Educação Física tem se constituído em um viés isolado dos demais espaços educacionais.

Ainda, outro aspecto enfatizado pelos indivíduos, referem-se sobre a orientação, supervisão e acompanhamento das aulas. Conforme as narrativas, esse processo também apresentou algumas dificuldades, principalmente no campo dos estágios, mas os participantes compreendem que os diferentes contextos em que os professores do Ensino Superior e da Educação Básica estão situados, não favorecem para que a referida atividade seja desempenhada da melhor forma possível.

A partir disto, os participantes tecem algumas considerações sobre o campo dos ECS e do PRP, as quais remetem a algumas mudanças necessárias para ambas as práticas de ensino, no intuito de minimizar ou estreitar as lacunas expostas anteriormente. Os integrantes desta pesquisa, acreditam que tanto os ECS como o PRP deveriam ser contemplados desde o início da formação, mas enfatizam que os primeiros contatos com a escola deveriam ser voltados ao processo de observação, ou seja, conhecimento do ambiente escolar e o contato com os demais profissionais.

Ao compreender que o tempo de observação e docência dos ECS destinam-se a um período muito curto, os colaboradores consideram que a carga horária dessa prática de ensino no curso de Educação Física deveria ser ampliada para que a realização das diferentes etapas

do processo – conhecimento do ambiente escolar; observação das aulas realizadas pelo professor da escola; e a experiência da docência, não ocorressem de forma superficial durante a sua constituição, pois consideram que vivenciar esses momentos de forma mais aprofundada aproxima-se do atual cenário da profissão.

Da mesma forma, ao contextualizar sobre o desenvolvimento das aulas teóricas de estágio, realizadas no ambiente universitário, os colaboradores narram que em muitos momentos sentiram falta de relatar/compartilhar com os demais sujeitos as suas vivências no espaço escolar, ou seja, consideram uma ausência de momentos destinados para a troca de saberes e reflexão das práticas pedagógicas. Nesse sentido, ambos acreditam que são necessários maiores possibilidades de reflexão da prática pedagógica no processo de estágio supervisionado, pois esse processo permitirá identificar as dificuldades nas aulas e posteriormente possa ser encontrados meios e recursos para minimizá-los.

A partir das compreensões e considerações apresentadas pelos sujeitos participantes do estudo, acreditamos que conseguimos atingir o principal objetivo desta pesquisa, que era, identificar a percepção de estagiários e residentes pedagógicos, acerca da influência dos ECS e do PRP na formação profissional em Educação Física. A análise realizada a partir das narrativas nos permitem fazer algumas ponderações sobre as referidas práticas de ensino.

Compreendemos em um primeiro instante, que apesar dos ECS e do PRP apresentarem lacunas e impasses dentro da formação de professores de Educação Física, ambos têm conseguido atingir, em síntese, seus principais objetivos: proporcionar a inserção e vivência dos acadêmicos no ambiente escolar. Entendemos que este aspecto, concretiza-os como um dos principais momentos da formação, pois permite que o aluno se desprenda da universidade e possa se envolver com o seu futuro espaço profissional.

Também compreendemos que ambas as práticas de ensino, mesmo que indiretamente se complementam dentro do campo da formação docente, visto que alguns elementos que se fizeram ausentes nos ECS, por exemplo, foram manifestados no desenvolvimento do PRP e vice-versa. Isso nos permite, de forma intrépida, ressaltar que ambos os processos são necessárias para a FI, mas precisam aproximar-se, apresentando propostas que permitem diálogos concretos entre si e com o ambiente escolar, pois isso permitirá um avanço na constituição de professores, em suas diversas licenciaturas.

Por fim, o presente estudo é um pequeno esboço sobre todo o processo que envolve o campo das práticas de ensino. Mesmo com alguns aspectos limitantes, acreditamos que nossa pesquisa possa gerar/dar novos olhares sobre os ECS e o PRP, no intuito de compreendermos o atual cenário que se encontram na formação de professores de Educação Física, e a partir disso, com o auxílio de outras pesquisas, possamos qualificar ainda mais os referidos processos de iniciação à docência.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, Maria. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: SIMÃO, V.; FRISON; ABRAHÃO. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 53-71. 2012
- AGOSTINI, S. **A organização e o desenvolvimento de Estágios Curriculares em cursos de Licenciatura da UFSM**: envolvimento de estagiários e orientadores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2008.
- AMARAL, J.; MOREIRA, A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. in: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora. p. 89-123. ISBN 978-972-0-34721-3.2013.
- ARAGÃO, Raimundo Freitas; SILVA, Nubélia Moreira da. **A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.
- AZEVEDO, M. A. R. **Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias**. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- AZEVEDO, S. E.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas de Educação Física. **Revista Kinein**, v. 1. n. 1, 2000.
- BARBIERI, A. F.; PORELLI, A. B. G.; MELLO, R. A. Abordagens, Concepções e Perspectivas de Educação Física Quanto à Metodologia de Ensino nos Trabalhos Publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) em 2009. **Revista Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 223-240, dez. 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de. **Educação Física e formação profissional**. 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd81/efprof.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n., p.343-360, ago. 2008.
- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, Rio Claro. v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.
- BRACHT, V.; PIRES, R.; GARCIA, P. S.; SOFISTE, F. S. A. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Edital nº 06/2018 **Programa de Residência Pedagógica Retificado**. 2018a. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 2 dezembro, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 marc. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 7**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada. Brasília, DF, n 124, seção 1, p. 8-12, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 11.788**, de 25 de agosto de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 06**, de 18 de dezembro de 2018. Revoga a Resolução 07/2004 e dá nova organização a Graduação em Educação Física. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRITO, J. R.; GRIGOLETO, R. S. M.; PEREIRA, R. S. **O estágio no curso de licenciatura em Educação Física: a visão dos acadêmicos do penúltimo e último semestre**. Centro Universitário de Varzea Grande (UNIVAG) Repositório digital. Mato Grosso. 2018. Disponível em: <https://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/edf/article/viewFile/44/42>. Acesso em: 22 out. 2021.

BURGGREVER, T; MORMUL, N. M. A importância do PIBID na Formação Inicial de Professores: um olhar a partir do Subprojeto de Geografia da Uniãoeste-Francisco Beltrão. **Revista Ensino de Geografia**, v. 8, n.15, jul./dez. 2017.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, jul. 2008. Disponível em: Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Ed. Livraria Pioneira, 1985.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 18.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. Narrative and story in practice and research. In: SCHON, D. (Ed.). **The reflective turn: case studies of reflective practice**. Nova Iorque: Teachers College Press, 1991.

COUTINHO, R. X.; FOLMER, V.; PUNTEL, R. L. Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 20, n. 3, p. 765-783, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-73132014000300016>.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 23, n. 1-2. 1998.

DEIMLING, N. N. M.; REALI, A. L. M. R. O PIBID e a formação dos estudantes bolsistas da licenciatura. O PIBID e a formação dos estudantes bolsistas da licenciatura. **Revista Educação Em Questão**, 56(48), 2018.

DIAS, A. M. I.; PASSOS, C. M. B. Passado e presente na formação de professores: por entre perspectivas históricas, legais e políticas. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 85-108, 2016.

DIDONE, A. M. **Estágio: teoria e prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR**. 2007.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FELÍCIO, H. M. D.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. In: **Educar**, Curitiba, n. 2, p. 215-232, 2008. Editora UGPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Dv5GXZrpkBcJ4YjqBthZrDt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2021.

FLORES, P.P.; KRUG, H.N. Formação inicial de professores de Educação Física: o Estágio Curricular Supervisionado em contexto escolar inclusivo. **Revista Pesquiseduca**, v.06, n.11, p.190-215, jan./jun. 2014.

FRANCO, M. L.P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FUZZI, F. T. **Formação de professores de Educação Física e avaliação:** investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura. 2010. 197 f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual paulista, Rio Claro, 2010.
- GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Manifestação de necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. **Revista Dialogia**, São Paulo, v.7, n.1, p.63-76, 2008.
- GALVÃO, C.; REIS, P. Um Olhar sobre o Conhecimento Profissional dos Professores: O Estágio de Sofia. **Revista de Educação**, vol. XI, Nº 2. Departamento de Educação da F.C. U.L.2002.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora (1999).
- GATTI, B. BARRETO, E. S. **Professores do Brasil:** Impasses e desafios. Brasília, UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46 dez./jan./ fev. 2013.
- GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil:** relatório final de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009.
- GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. **Currículo Escolar.** Das concepções histórico epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: CRV, 2011.
- GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. (et al). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GODOY, M. A. B.; SOARES, S. T. Estágio e sua relação com a pesquisa. In: **Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia:** Unicentro Paraná. 2014.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento: Revista da Escola de Educação Física da UFRGS**, 21(1), 111-124. 2015.
- KRONBAUER, C.P.; KRUG, H.N. O Estágio Curricular Supervisionado: possibilidades à prática reflexiva de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física. **Revista Querubim**, a.12, n.28, v.01, p.28-34, 2016.
- LIBÂNIO, J. C. **Didática.** Cortez Editora, 2017.
- LIBANEO, J. C. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. In: **Didática e Prática de Ensino:** diálogos sobre Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. ENDIPE, Fortaleza, 2014.

LIBÂNEO, J. C. “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?” (2002) in PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora. p. 53-87.

LOPES, M. R. S.; NETO, A. R. M.; PARENTE, M. L. da C. ARAÚJO, J. G. E.; SOUZA, C. B.; MOURA, D. L. A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, e2748, 2016.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos em debate. **Anais**. Bauru: USC. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. p.2. 2004.

MARTINS, P. B.; CURI, E. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Rev. Elet. Educ.** [online], vol.13, n.2, 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2471>. Acesso em: 10 out. 2021.

MACIEL, M. E.; TULLIO, M. I. Planejamento nas aulas de educação física escolar. **Faculdade Sant’Ana Em Revista**, 4(2), p. 166 – 181. 2020.

MEDEIROS, LMB., BEZERRA, CC. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: SOUSA, RP., et al., Orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB. pp. 17-37. 2016.

MEDINA, A. C. R.; PRUDENTE, P. L. G. Estágio supervisionado do curso de Educação Física licenciatura, modalidade a distância, da Universidade Fumec: um relato de experiência. **Paidéia** r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 9 n.12 p. 187-206 jan./jun. 2012.

MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. Tornar-se e ser professor: os desafios da docência. **Revista Hipótese**, v. 1, p. 161-180, 2015.

MONTIEL, F.; PEREIRA, F. M. Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 421-432, 2011.

MORALES, P. **A relação professor aluno**. *O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1998.

NASCIMENTO, J. V. do. Formação do Profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S. e HUNGER, D. **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro, SP: Biblioética, 2006.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 3, p. 15-21. 1996.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. In: Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa.

Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério da Educação, p. 21-28, 2007.

PEREIRA, J. S.; BRITO, T. T. R. O pibid/ uesb e o estágio supervisionado: reflexões sobre a possibilidade de contribuições dessas experiências na formação de estudantes/bolsistas do programa. **Anais do VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, 2017.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. São Paulo: Revista Poésis, 2006.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação dos professores: Unidade teoria e prática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (Orgs.). **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selam Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, J.; PIRES, G. N. da Luz. **Práticas de educação e formação**. João Pessoa: Ideia. p. 58. 2011.

PORTELA, K. C. A; SHUMACHER, A. J. **Estágio supervisionado: teoria e prática**. Santa Cruz do Rio Pardo, SP: Viena, 2007.

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

RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. Contribuições do pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p.620-641. Ago. 2013. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3825/2425>. Acesso em: 23 abr. 2021.

REALI, A. M. M. R., REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: Ed UFSCAR, 2009.

REIMBERG, N.; NEIRA, M. G. O lugar do estágio na formação de professores de Educação Física. Shigunov Neto, Alexandre; Fortunato, Ivan (org). **Formação de professores de educação física em perspectivas: Brasil, Portugal e Espanha**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016.

SACRISTÁN, J. G.(org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, E. G.; HERMEL; E.E.S; SANTOS, R. A. **Processo Constitutivo Docente: Residência Pedagógica multidisciplinar, espaço-tempo de ser, de estar e de decidir-se pela profissão de professor/a**. In: SIMÕES, W. et al. (Orgs). *Residência Pedagógica na UFFS: Registros e contribuições para o fortalecimento do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas*. ed. Recife, 2020.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista UNAR**, 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_e_stagio.pdf. Acesso em: 5 JU. 2021.

SCHEID, N. M. J., SOARES, B. M., & Flores, M. L. T. Universidade e escola básica: uma importante parceria para o aprimoramento da educação científica. In: **Anais do I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa, PR. 2009.

SILVA, H. I.; G. M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **RELATOS DE EXPERIÊNCIA. Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 99 (251) • Jan-Apr 2018.

SILVA JÚNIOR, A. P.; BOTH, J.; OLIVEIRA, A. A. B. Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado de educação física. **Journal Physical Education**, v. 29, e. 2937, 2018.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 02 ago. 2021.

SILVA, M. S. da.; KRUG, H. N. A formação inicial de professores de Educação Física e de Pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Revista Digital. Buenos Aires, a.13, n.123, p.1-14, agosto, 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm>.

SILVA, S. A. P. dos S.; SOUZA, C. A. F. de.; CHECA. F. M. **Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo**. Motriz, Rio Claro, v.16 n.3 p.682-688, 2010.

SOARES, G. R.; VARGAS, V. C.; MARIANO, G. V.; RUPPENTHAL, R. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 1, p. 116-131, 2020.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUSA, D. A. de; BARROSO, M. L. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo, [S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 1–15, 2019.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 311-324, jan./mar. de 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/49700/36619>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. D.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. A formação profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva de legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.25, n.2, p.113-128, janeiro 2004.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade: A educação física na universidade licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. 1999. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TOJAL, João Batista et al. Formação de profissionais de educação física e esportes na América Latina. **Movimento e Percepção**, São Paulo. v. 5, n. 7, p. 8, 2005.

VAGULA, E.; SIMM, J. F.; SILVA, S. F. K. A prática pedagógica nos estágios curriculares: reflexão sobre a formação docente. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES** Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 41, p. 119-143, jan./jun. 2015.

VAILLANT, D.; CARLOS MARCELO. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: processos de iniciação à docência Coleção Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino. Curitiba: UTFPR, 2019.

ZINKE, I, A; GOMES, D. A Prática de Observação e a sua Importância na Formação do Professor de Geografia. In: EDUCERE – **Anais do XII Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente**, Paraná, v. 00, n. 00, p.1- 11, out. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18655_7820.pdf. Acesso em: 1 set. 2021.

REFERÊNCIAS DO MAPEAMENTO EM PERIÓDICOS E EVENTOS DA AREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

ALVES, P. R. O.; GIRÃO, A. L. Experiências e contribuições do programa de residência pedagógica na formação de uma estudante de educação física. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13939/6678>. Acesso em: 16. mai. 2021.

ANVERSA, A. L. B.; SOLERA, B.; SOUZA, Y. M. S. C.; FLORES, P. P.; SOUZA, V. F. M.; OLIVEIRA, A. A. B. Estágio curricular e a mediação de experiências prévias. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12368/6637>. Acesso em: 12. mai. 2021.

BANDEIRA, L. B. Estágio supervisionado e formação de professores de educação física: uma análise a partir da produção discente. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/14021/6621>. Acesso em: 14. mai. 2021.

BARBOZA, C.; AMARAL, G.; SANTOS, J.; PAIVA, A. O trato com o conteúdo ginástica: uma experiência a partir do programa residência pedagógica. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13315/7365>. Acesso em: 18 mai. 2021.

BATISTA, J. P. Z.; MOTA, T. S.; CARVALHO, L. K. R. Experiência docente no contexto de pandemia: percepções na construção da identidade profissional via programa residência pedagógica da educação física no ensino médio. **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/16032/8079>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BATISTA, M. M. Estágio Curricular não obrigatório no curso de Educação Física. Estágio curricular não obrigatório no curso de educação física. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12065/6627>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BECKER, E. P.; CALLAI, A. N. A.; SAWITKI, R. L. Formação continuada de professores de educação física através do programa residência pedagógica/UFSM. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2019. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12077/6628>. Acesso em: 14. mai. 2021.

BENÍCIO, F. J. M.; APOLÔNIO, J. S. FERNANDES, I. L. T. BRUNET, P. D. M. Comparando experiências do estágio e da residência pedagógica: ensino federal x ensino estadual. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12175/6559>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, p. 455-470, jun. 2018. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/76705>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. Formação inicial em Educação Física e as aprendizagens com a escola: a possibilidade da prática como componente curricular. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 31, n. 58, p. 01-20, abril/julho, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2019e56269/40200>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CAETANO, C. S.; SALUSTIANO, R. V.; OLIVEIRA, V. S. Abordagem crítica na educação infantil: uma visão de residentes pedagógicos. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13285/7359>. Acesso em: 19 mai. 2021.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CARAÇATO, Y. M.; SOUZA, V. M.; SUDRÉ, F. T.; GAZELATO, S. A.; FLORES, P. P.; COSTA, L. A. A construção da identidade profissional no curso de licenciatura em educação. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12298/6566>. Acesso em: 12. mai. 2021.

COSTA, G. H. O.; MONTEIRO, F. Y. S. Estágio supervisionado e suas possibilidades na prática docente: um relato de experiência na escola de aplicação da UFPA. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12713/6650>. Acesso em: 13. mai. 2021.

COSTA, L. A.; MONDADORI, R. N.; CARAÇATO, Y. M.; SOLERA, B.; ANVERSA, A. B.; FLORES, P. P. Formação inicial de professores de educação física: ações positivas no estágio curricular supervisionado. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12301/6567>. Acesso em: 12. mai. 2021.

COSTA, M. C. S.; MATOS, L. S.; LIMA, A. M. S. S.; SILVA, R. N.; SOUZA, L. C. S.; SILVA, N. R. O programa residência pedagógica e a educação física: resistência, cultura corporal e direito a formação crítica. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12951/6594>. Acesso em: 16. mai. 2021.

COSTA, R. P. S.; CARVALHO, L. K. R.; A educação física no programa residência pedagógica: relato de experiência no contexto de aulas remotas no ensino médio. **Anais** do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15585/7892>. Acesso em: 25 set. 2021.

CRUZ, M. M. S.; SILVA, G. S.; SANTOS, J. T. J. Trato didático pedagógico da dança no ensino fundamental: relato de uma prática no estágio supervisionado. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13507/7387>. Acesso em: 18 mai. 2021.

FERNANDES, G. A.; OLIVEIRA, C. G.; SILVA, N. O.; SANTOS, K. P. F. Programa residência pedagógica: experiências formativas. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12290/6636>. Acesso em: 16. mai. 2021.

FERREIRA, M. G. N. V.; SOUZA, M. F.; SILVA, G. R. O.; CAMPOS, M. F. S.; OLIVEIRA, G. S. L.; GARIGLIO, J. A. Regime especial de atividades não presenciais (reanp) na rede de educação do estado de minas gerais: uma análise de bolsistas do programa residência pedagógica da universidade federal de minas gerais (UFMG). **Anais** do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15439/7969>. Acesso em: 2 fev. 2022.

FLORES, P. P.; SOLERA, B.; SOUSA, Y. M. S. C.; ANVERSA, A. L. B.; SOUZA, V. F. M.; COSTA, L. C. A. Estágio curricular supervisionado na formação docente em educação física: as barreiras no processo. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13553/6666>. Acesso em: 14. mai. 2021.

FREITAS, R. K. M.; SOUZA JUNIOR, M. B. M. Programa de residência pedagógica: considerações para a formação de professores de educação física. **Anais** do XXII Congresso

Brasileiro de Ciências do Esporte e do IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15497/8121>.
Acesso em: 2 fev. 2022.

GAROZZI, G. V.; GUMS, C.; SANTOS, L. R. Experiências de ensino no estágio supervisionado no ensino médio. *Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12062/6768>.
Acesso em: 17 mai. 2021.

GONÇALVES, C. F. G.; MOURA, M. T. S.; SILVA, R. C. A.; OLIVEIRA, Y. L. L.; COSTA, D. C. C. O.; SOUSA, A. M. C. Residência pedagógica no curso de educação física – relatando experiências. *Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13512/7321>.
Acesso em: 18 mai. 2021.

GUERRA, L. R.; MENEZ, Y. S.; OLIVEIRA, M. A. S.; RUFFONI, R. Programa de Residência Pedagógica – UFRRJ: os games como uma alternativa metodológica de ensino na educação física escolar. *Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12826/6401>.
Acesso em: 14 mar. 2021.

JUNIOR, A. P. S.; BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; ANVERSA, A. L. B.; SAMPAIO, A. A.; OLIVEIRA, A. A. B. A importância do estágio curricular supervisionado em educação física a partir dos agentes envolvidos. *Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13076/6657>.
Acesso em: 13. mai. 2021.

LAUREANO, B. R.; MORAIS, V. F.; MORGADO, F. F. R. Estágio supervisionado na disciplina de aprendizagem motora: um relato de experiência. *Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13191/6658>.
Acesso em: 14. mai. 2021.

LIMA, D. M.; POLATI, C. HENRIQUE, J. Influência das experiências pregressas no estágio curricular supervisionado. *Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12413/6574>.
Acesso em: 13. mai. 2021.

MACÊDO, L. P.; SOUZA, V. C. A. M.; SANTOS, R. H. R. L.; GADÊLHA, G. T. S.; SURDI, A. C. Residência pedagógica e dança: relato de experiência da i mostra de dança da escola estadual berilo Wanderley, Natal-RN. *Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2019. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13255/7352>.
Acesso em: 18 mai. 2021.

MACHADO, L.; GUIMARÃES, G.; BANDEIRA, R. Impacto na formação docente na licenciatura em educação física pelo programa residência pedagógica. **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/16055/8014>.
Acesso em: 2 fev. 2022.

MARTIN, G. G.; BARCELOS, J. N.; SOUZA, V. M.; HEINZE, J. S.; PAZ, L. F.; PEREIRA, B. N. Residência pedagógica em educação física: a inclusão em foco. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13718/6616>.
Acesso em: 16. mai. 2021.

MENEZ, Y. S.; GUERRA, L. R.; SOUZA, N. M. P. Comunicação entre a universidade e as escolas a partir do programa residência pedagógica. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12625/6724>.
Acesso: 17 mai. 2021.

MILAGRES, P. O.; LANA, L. Estágio supervisionado na formação inicial: relato de experiência a partir do ensino do atletismo no ensino fundamental. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12237/6702>.
Acesso em: 17 mai. 2021.

MILAGRES, P. O.; LESSA, N. F.; SANTOS, S. D. G. Entre o biológico e o cultural: concepções de ensino de estagiários da educação física na educação infantil. **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14676/8005>.
Acesso em: 2 fev. 2022.

MORAIS, V. F.; LAUREANO, B. R.; MORGADO, F. R. Relato de experiência: estágio supervisionado no ensino médio. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13506/7386>.
Acesso em: 18 mai. 2021.

MOREIRA, L. R.; ANJOS, B. T. O.; SILVA, W. S. P.; MOREIRA, L. K. R. Estágio não obrigatório na formação inicial em educação física da universidade do estado do Pará, campus IX – Altamira. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13151/6603>.

Acesso em: 14. mai. 2021.

MORESCHI, V. C.; MAGGIONI, D. F.; MADELA, A. Ser professor: experiências do estágio. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12787/6652>. Acesso em: 13. mai. 2021.

MORSCHBECHER, M.; SAGRILLO, D. R. O programa residência pedagógica na formação de professores de educação física. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13144/6601>. Acesso em: 12. mai. 2021.

OGLIARI, E. H.; KLEINUBING, N. D.; REZER, C. R. O estágio como espaço-tempo de experiências formativas de professores de educação física. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12906/6591>. Acesso em: 13. mai. 2021.

OLIVEIRA, R. C.; PRODÓCIMO, E. Programa residência pedagógica e Paulo Freire: implicações para a formação docente. **Anais** do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15355/8122>. Acesso em: 2 fev. 2022.

OLIVEIRA, T. P. M.; GUIMARÃES, J. W. O. Estágio supervisionado obrigatório: uma experiência na escola pública do município de Ananindeua-PA. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13848/7424>. Acesso em: 17 mai. 2021.

POLETI, C.; HENRIQUE, J. Representações sociais sobre o estágio curricular supervisionado em educação física. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12297/6565>. Acesso em: 16 mar. 2021.

RATO, V. C. C.; PIRES, V. N. L. Estágio supervisionado em licenciatura em educação física: um relato de experiência. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12379/6638>. Acesso em: 12. mai. 2021.

RIBEIRO E SILVA, M. S.; INACIO, J. H. S.; MOURA, D. L.; LACERDA, G. S. O processo de estágio curricular supervisionado na educação física escolar sob a ótica do professor supervisor. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso

Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13551/6612>.
Acesso em: 14. mai. 2021.

RIBEIRO, G. M.; MARRA, S. B. F.; NUNES, S. I. Programa residência pedagógica da área de educação física da UFU: resistir na contradição. **Anais** do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019.

Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15695/8026>.
Acesso em: 2 fev. 2022.

ROCHA, D. S.; RODRIGUES, R. C. Estágio supervisionado e o professor supervisor: a importância da orientação na formação acadêmica. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019.

Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13910/6675>.
Acesso em: 14. mai. 2021.

ROCHA, R. S.; CAVALCANTE, R. N. G.; SURDI, A. C. Ensino remoto da educação física no programa residência pedagógica: ferramentas pedagógicas e metodologias de ensino utilizadas. **Anais** do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14652/7839>.
Acesso em: 2 fev. 2022.

SANTOS, L. S. A importância do estágio supervisionado do ensino médio na formação do graduando: um relato de experiência. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13779/7415>.
Acesso em: 19 mai. 2021.

SANTOS, R. F.; SILVA, D. R. G.; BATISTA, L. B.; SANTOS, J. A.; ARAÚJO, M. S.; ASSIS, V. O. O frevo na Educação Física escolar: experiências a partir do Estágio Supervisionado. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13000/6498>.
Acesso em: 14 mar. 2021.

SEMBLANO, A. C. D.; FONSECA, Z. V. D. A organização do trabalho pedagógico do estágio supervisionado na formação de professores de educação física. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13234/6605>.
Acesso em: 14. mai. 2021.

SILVA, E. P.; SILVA, D. G.; OLIVEIRA, M. F.; JESUS, R. N.; SANTOS, P. S. L. A motivação de alunos do ensino médio em aulas de educação física ministradas por estagiários. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13666/6894>.
Acesso em: 16. mai. 2021.

SILVA, R. N. A motivação de alunos do ensino médio em aulas de educação física ministradas por estagiários. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13855/7427>.
Acesso em: 16 mai. 2021.

SILVEIRA, A. B. A.; SILVA, I. C. C. MORAIS, S. B. A ginástica na educação física escolar: um relato de experiência da residência pedagógica. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12611/6806>.
Acesso em: 17 mai. 2021.

SILVEIRA, V. S.; DAMAZIO, A. PEREIRA, V. R. A base teórica orientadora da organização do ensino no estágio curricular supervisionado. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12665/6587>.
Acesso em: 13. mai. 2021.

SOUSA, L. C. S.; ALMEIDA, M. G. C.; LIMA, R.; SILVA, S. O corpo e o militarismo: uma experiência na residência pedagógica. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13694/7409>.
Acesso em: 18 mai. 2021.

SOUSA, L. C. S.; SILVA, H. A. S.; ALMEIDA, M. G. C.; LIMA, R. R. Experiências na residência pedagógica/educação física – UFMA: aproximações iniciais na escola-campo em São Luís/MA. **Anais** do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13780/7331>.
Acesso em: 16 mai. 2021.

VIDAL, D. J. S. Cotejamento de experiências no âmbito do programa de residência pedagógica em educação física: a perspectiva de um professor preceptor antes da pandemia de covid-19 e durante o contexto pandêmico. **Anais** do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em:
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/16271/7828>.
Acesso em: 2 fev. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO INICIAL COLABORADORES

1. Nome fictício:
2. Idade:
3. Formação:
4. Período em formação ou ano de formação:
5. Instituição formadora:
6. Realizou/realiza os Estágios Curriculares Supervisionados (quais):
7. Participou do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Educação Física CEFD/UFSM (Edital 6/2018):
8. Tempo de realização dos Estágios Curriculares Supervisionados:
9. Tempo de participação do Programa Residência Pedagógica:

APÊNDICE II – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EGRESSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA/UFMS

Identificação (nome fictício):

Data:

Horário:

Questões:

1. Quais os motivos que o levaram a optar pelo curso de Educação Física Licenciatura?

- Influências sofridas

2. Como você compreende o processo da formação inicial em sua construção enquanto profissional?

- Quais as limitações da formação inicial
- Quais as possibilidades da formação inicial

3. Quais os principais momentos que você considera dentro da sua formação em Educação Física Licenciatura?

4. Você considera que as práticas de ensino foram importantes dentro de sua formação? Comente.

- limites e possibilidades das práticas de ensino

5. Relate a sua inserção e realização nos Estágios Curriculares Supervisionados?

6. Você compreende que os Estágios Curriculares Supervisionados foram processos importantes durante a sua formação? Comente.

- Qual o impacto desse processo na sua constituição profissional?

7. Relate a sua inserção e realização no Programa Residência Pedagógica?

8. Você compreende que o Programa Residência Pedagógica foi um processo importante durante a sua formação? Comente.

- Qual o impacto desse processo na sua constituição profissional?

9. Os Estágios Curriculares Supervisionados, em toda sua estrutura e organização, apresentam momentos de reflexão da prática pedagógica? Comente.

- O espaço contribui para a relação de teoria e prática?
- O espaço contribui para momentos de repensar a prática pedagógica?

10. O Programa Residência Pedagógica, em toda sua estrutura e organização, apresenta momentos de reflexão da prática pedagógica? Comente.

- O espaço contribui para a relação de teoria e prática?
- O espaço contribui para momentos de repensar a prática pedagógica?

11. Você percebe diferenças entre os Estágios Curriculares Supervisionados e o Programa Residência Pedagógica? Comente.

- Estrutura
- Objetivos
- Sentidos e significados
- Para e com a formação

12. Em sua opinião, há necessidade de mudanças/transformações nos Estágios Curriculares Supervisionados? Se sim, quais mudanças?

13. Em sua opinião, há necessidade de mudanças/transformações no Programa Residência Pedagógica? Se sim, quais mudanças?

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa “Práticas de ensino que impactam na formação inicial de professores de educação física: um estudo a partir de narrativas de estagiários e residentes pedagógicos”. O estudo tem como objetivo principal, compreender, a partir de narrativas de estagiários e residentes, como os Estágios Curriculares Supervisionados e o Programa Residência Pedagógica tem impactado na formação inicial de professores de Educação Física, para assim, poderem atuar como profissionais no ambiente escolar.

Os procedimentos da coleta de dados serão das seguintes formas: questionário inicial, na busca de identificar as primeiras informações dos colaboradores e, além disso, se dará através de entrevistas semiestruturadas individuais com alunos do curso de Educação Física CEFD/UFSM, os quais realizaram os Estágios Supervisionados Curriculares Supervisionados, como também, foram residentes no Programa Residência Pedagógica Educação Física edital (6/2018) e que aceitarem participar da pesquisa.

As entrevistas serão realizadas em data e horário estabelecidos com os colaboradores do estudo, pensando no máximo conforto, privacidade e segurança de saúde frente ao distanciamento social, por isso a sua realização se dará através da plataforma Zoom. Fica garantido o seu direito de desistir em qualquer momento sem qualquer tipo de represália. A sua participação se justifica pelo fato que estará contribuindo para a ampliação de conhecimentos sobre as temáticas e por terem vivenciado ambos os processos.

Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, sendo que suas falas não serão identificadas com seu nome, apenas por meio de nomes fictícios. Os dados coletados ficarão arquivados em completo sigilo, por um período de 5 anos. Os referidos dados serão utilizados com o único propósito de execução deste estudo, podendo ser citados no relatório da pesquisa, mas de forma

anônima. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Após a leitura e compreensão, Eu,,
declaro que concordo em participar desse estudo, ciente de que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar:

Sim Não

Aceitando em contribuir com a pesquisa, concordo com a citação das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício, em publicações associadas com a pesquisa.

Sim Não

Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Sim Não

O mestrando e pesquisador **Michael Flores Milani** certificou-me de que todos os dados da pesquisa serão confidenciais. Em caso de duvidas poderei contata-lo, por meio de telefone (55) 997128648 ou através do e-mail – orientador do trabalho, através do telefone (55) 99165-7299 e também pelo e-mail – rosavols@hotmail.com -.

Santa Maria, RS.....de.....de 20.....

.....
Nome do colaborador Assinatura do colaborador

.....
Pesquisador, Michael Flores Milani

.....
Orientador, Rosalvo Luis Sawitzki