



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Giovelângela Maria dos Santos Costa de Paula

Estágio Curricular na Formação em Educação
Física: a concepção dos professores colaboradores

Belém - PA
2021



Giovelângela Maria dos Santos Costa de Paula

Estágio Curricular na Formação em Educação Física:
a concepção dos professores colaboradores

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Formação de professores. Orientadora Prof.^a Dr.^a Marta Genú.

Belém - PA
2021

Giovelângela Maria dos Santos Costa de Paula

Estágio Curricular na Formação em Educação Física:
a concepção dos professores colaboradores

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Formação de professores. Orientadora Prof.^a Dr.^a Marta Genú.

Data da aprovação: / /

Banca Examinadora

_____ – Orientador (a)

Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares
Doutora em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

_____ – co orientador

Prof.^a Dr.^a Aníbal Correia Brito Neto
Doutor em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina

_____ – Membro interno

Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bássalo
Doutora em Educação
Universidade de Brasília

_____ – Membro externo

Prof.^a Dr.^a Priscila Gomes Dornelles
Doutora em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Raimundo Costa e Nazaré Costa, pelo exemplo de vida, dedicação e trabalho para proporcionar o acesso à educação a todos nós, seus filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força existencial.

Aos meus pais Nazaré Costa e Raimundo Costa, por terem me oportunizado a seguir os estudos, motivando, respeitando minhas decisões e sempre me orientando na superação das dificuldades. Sobretudo tenho como referência minha mãe, Prof.^a Nazaré Costa que me inspirou a seguir à docência com amor e compromisso.

A meu filho Gabriel de Paula, pelos ensinamentos e fonte de criatividade e amor que tem me fortalecido nessa jornada, chamada vida.

Ao meu companheiro de vida, meu eterno amor, Luiz Carlos de Paula, por ter compartilhado desse projeto, acompanhado com paciência e companheirismo.

A meus irmãos, Giovana e Ederson Costa por toda a colaboração, incentivo para a conclusão deste ciclo.

Aos colegas da turma 12 e 14 do mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, pelos diálogos em aula, pela convivência fraternal e crescimento pessoal e profissional. Em especial a Vânia Batista e Cristina Dias, pela calorosa acolhida e aprendizado. Assim, como os meus colegas Natália Evangelista, Daniela Bittencourt, Iranildo Oliveira pelo compartilhamento e carinho e ao meu amigo Jardinélio pelas ricas contribuições nas produções acadêmicas e motivação permanente.

As Professoras Dr. Denise Sousa Simões Rodrigues, Dr.^a. Josebel Fares e Dr.^a. Nazaré Cristina. O qual tive a contato como aluna especial da disciplina “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”, deste programa. Fonte de inspiração, inesquecíveis e lindas memórias.

Aos colegas professores (as) da Escola Municipal Palmira de Oliveira Gabriel e Escola Estadual Prof.^a Maridalva Pantoja, por toda motivação e compressão, e por defender a educação pública de qualidade. E em especial ao professor Marcos Gaspar, amigo de longa data.

Pela grande amiga Luana Carolina pelo apoio permanente e pelas escutas acadêmicas.

Ao PIBID, que me despertou a vontade de retomar os estudos, buscar formação. E assim, ao apoio das coordenadoras PIBID/UEPA/EF, Prof.^a Dr.^a Carmem Lilian Faro e Prof.^a Dr.^a Zaira Valeska, na minha inserção.

A todos os bolsistas do PIBID/UEPA/EF que colaboraram nas discussões e fortaleceram a defesa de uma Educação Física na perspectiva histórico crítica.

Ao grupo de pesquisa Resignificar, pelo acolhimento e contribuições do ponto de vista da formação, em especial aos Prof. Bruno Santa Brígida, Raiane Estumano.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Marta Genú, pelo rico aprendizado, generosidade e paciência. E ao co orientador prof. Dr^o. Aníbal Correia Brito Neto pelas contribuições na pesquisa.

Gratidão a todos!

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo aborda temática do estágio, componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, que se efetiva pela articulação universidade-escola, a partir da relação entre professor da universidade, professor da escola e aluno estagiário. Tendo como objetivo, aproximar os futuros professores com o campo de atuação. Assim, o estágio vem sendo considerado de fundamental importância para a formação de professores. Contudo diversas pesquisas na área, tem constatando limitações na sua efetivação. Desse modo, partimos do pressuposto que, o desenvolvimento qualificado do estágio deve considerar que as práticas formativas são produzidas coletivamente. Nesse bojo, destacamos a figura do professor da escola, o principal agente da escola que atua no estágio, acompanhando, orientando os alunos estagiários. Assim, indicamos que o nosso objetivo é analisar a concepção dos professores que participam do estágio curricular do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Pará. Nesse processo investigativo, adotamos como referência o Materialismo histórico – dialético, como método fundamentado em uma lógica, que busca apreender o objeto dentro da totalidade da realidade complexa e contraditória, fundamentada em uma concepção de mundo, apresentado nexos com os aspectos político e ideológicos que corroboram com a perspectiva de sociedade contra hegemônica. Como procedimentos metodológicos, foram realizados; o levantamento bibliográfico da produção do conhecimento que focaliza os professores da escola campo de estágio; a análise dos principais documentos que regem o estágio; e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com os docentes do quadro efetivo que atuaram como colaboradores do estágio I e II do CEDF/UEPA, das escolas campo e da universidade. E como técnica de análise dos dados, utilizamos da análise de conteúdo. A produção do conhecimento que focaliza os professores colaboradores vem indicando que embora o estágio seja legitimado na formação a partir da relação universidade-escola, existe muitas dificuldades na sua efetivação. O professor colaborador é peça chave no desenvolvimento do estágio e necessita de apoio institucional, legal e formação, para que efetive suas ações formativas na formação dos futuros professores de Educação Física. A análise da concepção do professor colaborador evidenciou que existem muitas fragilidades na concretização do estágio, ausência de trabalho colaborativo, de formação para os professores colaboradores, de uma postura oficial e profissional que oriente a inserção e o trabalho dos professores colaboradores. O que contribuiu para uma visão distorcida e dicotomizada do estágio pelos professores colaboradores. Apesar dos professores colaboradores compreenderem a importância do estágio, predomina uma visão baseada nos modelos tradicionais de formação. Contudo os professores colaboradores têm percebido o potencial formativo amplo do estágio, mas não se reconhecem como formadores pois não existe uma definição institucional da sua função no estágio. Contudo os professores colaboradores têm aceitado colaborar com o estágio, buscando contribuir em alguma medida a formação dos futuros professores no estágio.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Professor supervisor; Educação Física, Professor Colaborador.

ABSTRACT

This study addresses the theme of the internship, a mandatory curricular component in teacher training courses, which is effective through the university-school articulation, based on the relationship between university professor, school teacher and trainee student. Aiming to bring future teachers closer to the field. Thus, the internship has been considered of fundamental importance for the training of teachers. However, several researches in the area have found limitations in its effectiveness. Thus, we start from the assumption that, the qualified development of the internship must consider that the training practices are produced collectively. In this context, we highlight the figure of the school teacher, the main school agent who works on the internship, accompanying, guiding the trainee students. Thus, we indicate that our goal is to analyze the conception of teachers who participate in the curricular internship of the Physical Education degree course at the University of the State of Pará. In this investigative process, we have adopted historical - dialectical Materialism as a method based on logic, which seeks to apprehend the object within the totality of complex and contradictory reality, based on a conception of the world, presenting a connection with the political and ideological aspects that corroborate the perspective of a society against hegemony. As methodological procedures, they were carried out; the bibliographic survey of the production of knowledge that focuses on the teachers of the school field of internship; the analysis of the main documents that govern the internship; and the application of semi-structured interviews with professors of the permanent staff who acted as collaborators of internships I and II of the CEDF / UEPA, of the field schools and of the university. And as a data analysis technique, we use content analysis. The production of knowledge that focuses on collaborating teachers has indicated that although the internship is legitimized in training based on the university-school relationship, there are many difficulties in implementing it. The collaborating teacher is a key element in the development of the internship and needs institutional, legal and training support, so that he can carry out his training actions in the training of future Physical Education teachers. The analysis of the collaborator professor's conception showed that there are many weaknesses in the accomplishment of the internship, absence of collaborative work, of training for collaborating teachers, of an official and professional attitude that guides the insertion and the work of collaborating teachers. What contributed to a distorted and dichotomized view of the internship by the collaborating teachers. Although the collaborating teachers understand the importance of the internship, a view based on traditional models of training predominates. However, collaborating teachers have realized the broad training potential of the internship, but they do not recognize themselves as trainers because there is no institutional definition of their role in the internship. However, collaborating teachers have agreed to collaborate with the internship, seeking to contribute to some extent the training of future teachers in the internship.

Keywords: Supervised Curricular Internship; Supervising professor; physical education.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação nacional pela formação dos profissionais de educação
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional e de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CEDF	Curso de Educação Física
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONICE	Congresso Internacional de Ciências do Esporte
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNFIP	Diretrizes Curriculares Nacionais da formação inicial de professores
DCNFICP	Diretrizes Curriculares Nacionais da formação inicial e continuada de professores
DCNFEF	Diretrizes Curriculares Nacionais da formação em Educação Física
EF	Educação Física
EM	Ensino médio
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EB	Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MP	Medida Provisória
MHD	Materialismo histórico dialético
MREF	Movimento Renovador da Educação física
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
PPP	Projeto político pedagógico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano nacional de educação
PC	Professor Colaborador
PCU	Professor Colaborador da Universidade
PPGED	Programa de Pós Graduação em Educação
SEMEC	Secretária Municipal de Educação
SEDUC	Secretária Estadual de Educação
TCLE	Termo de conhecimento Livre Esclarecido
UEPA	Universidade do Estado do Pará
PCN	Parâmetros curriculares nacional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Artigos que focalizam o PC no ECS em EF.....	34
Tabela 2: Teses e Dissertações que focalizam o PC no ECS em EF.....	35
Tabela 3: Perfil dos PCs.....	103
Tabela 4: Perfil dos PCU.....	105

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I- Questionário.....	163
ANEXO II- Roteiro de entrevista.....	165
ANEXO III- Termo de consentimento livre e esclarecido.....	166

Sumário

Introdução	Erro! Indicador não definido.
1 Fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa.....	31
1.1 Descrição dos procedimentos metodológicos.....	31
a) Procedimentos metodológicos da 1ª etapa da pesquisa.....	33
a) Procedimentos metodológicos da 1ª etapa da pesquisa.....	36
a) Procedimentos metodológicos da 1ª etapa da pesquisa.....	37
2 A produção do conhecimento sobre o ECS focalizando o PC.....	41
2.1 Apresentação da seção: questão norteadora e objetivo.....	41
2.2 Síntese da produção do conhecimento que focaliza o PC no ECS na formação em EF.....	42
3. O ECS, documentos oficiais e PC.....	73
3.1 Apresentação da seção.....	73
3.2 Análise e discussão.....	79
4. A concepção dos PCs no ECS em EF.....	101
4.1 Apresentação e contextualização da seção.....	101
4.2 Análise e discussão dos resultados.....	102
4.2.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	102
a) Perfil dos PCs.....	103
b) Perfil dos PCU.....	105
4.2.2 Análise e discussão da concepção dos PCs.....	106
5. Considerações finais.....	154
Referenciais.....	158
ANEXOS I- QUESTIONÁRIO.....	163
ANEXOS II- REOTEIRO DE ENTREVISTA.....	165
ANEXO III- TERMO DE CONSENTIMENTO LIRE E ESCLARECIDO.....	166

Introdução

A pesquisa focaliza a concepção do professor colaborador (PC), da escola, aqueles que recebem os alunos da disciplina estágio curricular supervisionado (ECS), atuando de forma conjunta com o professor colaborador da universidade (PCU) dos cursos de formação de professores.

Por entender o estágio a partir de uma perspectiva colaborativa, o que implica dizer que, o sucesso do estágio depende das relações entre os sujeitos que fazem parte, a partir da lógica da interação, do trabalho coletivo e colaborativo. Desse modo, o estágio deve ser compreendido a partir de relações de mutualidade entre o PC, PCU e alunos estagiários.

Com base nessa perspectiva, apresentamos as especificidades desta pesquisa, centrada na figura do PC da escola, que atua rede pública de ensino da região metropolitana do município de Belém, fazendo a interlocução com os professores dos cursos de formação de professores de Educação Física (EF) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) campus Belém.

A aproximação com o referido tema da pesquisa está associada ao envolvimento com a docência, inspirada em minha mãe, professora de alfabetização da rede pública de educação do município de Abaetetuba. Tendo como referência o modo como conduzia suas aulas com música e dança, sobretudo baseada na riqueza da cultura ribeirinha me fascinava. O que contribuiu para meu ingresso aos 14 anos de idade no magistério no Colégio São Francisco Xavier naquele mesmo Município o qual me possibilitou as primeiras vivências com o trabalho docente na educação básica (EB) e assim conhecer as alegrias e angústias em sala de aula.

É preciso destacar também que, o ingresso na carreira docente esteve sempre entrelaçado com a música e conseqüentemente com a dança, o que abriu encanto posteriormente pela inserção na área da EF. O que resultou na iniciativa de sair de Abaetetuba em 1992, com destino a Belém na perspectiva de seguir a carreira docente em EF, culminando no meu ingresso em 1994 na UEPA no curso de EF.

Nesse novo percurso da minha formação acadêmica tive a oportunidade de aproximar com grupos culturais (Grupo Açai), com atividade voltada para o aprendizado da dança e valorização da cultura amazônica, tais vivências fazem

parte da construção da minha identidade como professora de EF onde os elementos da riqueza da cultura paraense se fazem presentes.

Nessa trajetória de formação docente, o primeiro contato com a escola ocorreu no último ano do curso de magistério, de forma rápida, e sem o contato mais próximo com o professor da escola. O segundo momento ocorreu no último ano do curso de EF, na disciplina Prática de ensino. Naquele período a disciplina Prática de ensino correspondia ao que hoje tem a função do ECS no curso de formação de professores.

E apesar dessa curta experiência como estagiária, foi possível perceber dilemas com relação ao fazer docente, que consistiam em dificuldades com a organização e desenvolvimento do processo educativo, o que produziu reflexões sobre o processo formativo em EF, indicando a necessidade de mais experiências, uma aproximação mais profunda com a escola, e, sobretudo a reflexão sobre a importância do estágio.

Foi possível perceber nesse percurso a importância que tem a experiência e o contato com o futuro campo de trabalho, no caso a escola, para a formação de professores. À medida que se buscou conhecer a realidade da escola, o trabalho do professor, e assim contribui para o desenvolvimento profissional. Haja vista que, possibilita ao estagiário fazer nexos com a formação acadêmica e construir a sua identidade enquanto profissional do magistério.

Contudo, a experiência como estagiária em ambos os momentos da minha trajetória de formação docente, apresentam lacunas. Tais como, pouco tempo de estágio, a falta de um acompanhamento mais rigoroso, de diálogo, e troca de experiências com os professores da escola.

Ainda assim, é importante assinalar que, esse período teve grande impacto na minha trajetória acadêmica e na construção da minha identidade docente. Pois foi o momento onde me deparei com o resgate de uma construção inicial adquirida através das observações do trabalho de minha mãe e do percurso formativo em EF.

E preciso dizer que a formação em EF no período já citado estava fortemente enviesada no modelo de treinamento físico, ou seja, em uma concepção de formação que compreendia a EF como uma disciplina na escola que deveria trabalhar as modalidades esportivas com objetivos práticos.

Deste modo, destaco que a minha formação acadêmica esteve marcada pelos princípios de uma EF tecnicista e pragmática. Contudo, tive a oportunidade, de me aproximar das abordagens renovadoras da EF, sobretudo, o contato com o livro Metodologia do Ensino da Educação Física do Coletivo de Autores lançado em 1992, onde a abordagem critico-superadora foi parâmetro teórico metodológico para o desenvolvimento de outras significações para os conteúdos da EF.

Após o término do curso de EF, ingressei na rede pública de ensino de Belém, no ano 2000 como professora de EF da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e em 2002 na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). O trabalho como professora da EB possibilitou visualizar o contexto de desvalorização e secundarização da EF na escola.

E a partir deste diagnóstico, busquei superar o ranço histórico que colocava a EF como uma atividade prática, resgatando o significado social e cultural dos conteúdos da EF escolar, na perspectiva de uma transformação didática fundamentada em uma concepção progressista de educação.

Posteriormente, a partir da oportunidade de ser PC da disciplina ECS do curso de formação de professores de EF da UEPA. Percebi uma possibilidade de dialogar com a prática pedagógica em EF, e a aproximação com a universidade impulsionava a vontade de buscar soluções para as problemáticas do ensino da EF, além de proporcionar experiência formativa a partir do acompanhamento dos estagiários.

E foi a partir desta experiência, após anos afastada da universidade, que percebi no ECS a possibilidade de trocar saberes e questionamentos com relação as contradições do ensino da EF. No entanto, nem sempre tive uma avaliação positiva do percurso do ECS encaminhado para a escola do qual fazia parte. Percebia um distanciamento e pouco crédito com relação a participação do PC, onde a minha interferência se direcionava mais no sentido de informar sobre a presença ou não do estagiário na escola, isto é, ficava restrita aos aspectos formais e burocráticos, como assinar fichas e relatórios.

Este breve relato de experiência, reafirma uma das problemáticas que distorcem o objetivo do ECS. No caso, indicam que, a intervenção do PC no ECS tem sido marcada por uma função mais pontual e formal do que direcionado para aspecto formativo e pedagógico (BENITES, 2012).

Uma outra questão que se faz pertinente destacar. É que, apesar de muitas experiências como PC no estágio, não entendia com clareza a minha função e a responsabilidade formativa. Contudo, na Rede Municipal de Ensino de Belém, atuando com os ciclos I e II, fui inserida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na condição de professora supervisora do subprojeto do CEDF/UEPA, denominado inicialmente como “O acesso à cultura corporal na escola: Possibilidades ao ensino da Educação Física na rede pública de Belém”, iniciado em 2010.

O qual oportunizou a todos uma nova perspectiva de EF na escola, prosseguindo nos outros anos com o seguinte título “A Organização do Ensino da Educação Física na Educação Básica: desafios e possibilidades do trabalho pedagógico no contexto da rede de ensino pública de Belém”, no qual tive mais uma vez, a oportunidade de participar, acompanhando os bolsistas, pelo período de 2012 a 2015. Essa experiência com o PIBID/UEPA- EF me possibilitou ampliar a concepção sobre o papel do PC na formação inicial.

A inserção no PIBID/ UEPA- EF produziu reflexões sobre a perspectiva formadora que tem a articulação entre universidade e escola, logo suscitando a necessária aproximação da universidade com contexto escolar. Tendo em vista que, o programa buscou subsidiar e auxiliar a formação do discente, durante a graduação, além de ter buscado possibilitar uma formação continuada ao PC. Por meio de um processo rigoroso de sistematização das etapas do programa, que contou com o acompanhamento do coordenador do programa, dos bolsistas, promovendo espaços para estudos e trabalho coletivo. E assim, concretizando o trabalho docente fundamentado na perspectiva da pesquisa, o que produziu um espaço formativo mútuo, que se desenvolveu a partir da socialização de experiências nas reuniões e encontros promovidos pelo programa.

Nesse sentido, a experiência como professora bolsista do PIBID/ UEPA- EF foi extremamente significativa para o meu desenvolvimento profissional, à medida que possibilitou trocar experiências com os estagiários, problematizar meu trabalho como professora, perceber a importância da necessidade de uma relação mais próxima entre universidade e escola e de formação constante para professores da EB. Tendo em vista que, o programa trouxe novas ferramentas para trabalho pedagógico e teve representatividade para o aspecto da formação continuada em serviço.

Apesar da aproximação estrutural e organizacional entre o ECS e o PIBID, havia uma diferença concreta no processo de efetivação e do retorno de diversos aspectos para todos os sujeitos envolvidos no processo. No PIBID foi possível identificar mais resultados, em diversos aspectos do que no ECS. E isto consequentemente possibilitou perceber de forma mais clara as lacunas na efetivação do ECS. Bem como ampliar a compreensão da sua potencialidade formativa, da necessidade de um trabalho colaborativo, da responsabilidade da escola e dos professores da universidade na orientação da prática e na construção deste espaço formativo.

Portanto, motivada pelas contribuições do PIBID na minha atuação enquanto professora da EB e no aspecto da contribuição para formação inicial de futuros professores, impulsionaram a problematizar a disciplina ECS.

Todavia, é preciso considerar que, a minha passagem pelo PIBID sempre foi permeada pela clareza de que, o PIBID é um programa passageiro, diferente do estágio que é um espaço permanente.

O PIBID é um programa financiado e restrito, parte de um processo de seleção de projetos, alunos e professores. Nesse sentido, apesar da boa intencionalidade, o PIBID se caracterizando como uma política pontual e limitada. (GOMES, 2018; PIMENTA e LIMA, 2017). E segundo Pimenta e Lima (2017) o PIBID acaba por acentuar a desigualdade na formação dos estudantes de licenciatura, pois cria dois grupos com disparidades de formação na mesma instituição.

No entanto, não faz parte do escopo desta pesquisa explorar tais aproximações ou distanciamentos entre PIBID e ECS. E sim fortalecer investigações na área, buscando contribuir para a qualificação deste componente curricular, fundamental para o aspecto da formação prática nos cursos de formação de professores de EF da UEPA.

Desse modo, investigar o ECS implica em pensar o processo de formação de professores que contemple vivenciar a profissão no cotidiano da escola com toda a riqueza e problemática que dela emerge e ao mesmo tempo produzir valorização para sujeitos da universidade e da escola.

Campos (1999), caracteriza o ECS como uma disciplina integradora, aquela que contempla teoria e prática, que faz a ponte entre escola e

universidade, corresponde a um momento de atuação, de intervenção na realidade da escola comprometida com a qualificação da EB.

O ECS é o espaço privilegiado para que o aluno estagiário possa treinar o fazer docente. O Estágio então incorpora diversos aspectos da dimensão da formação profissional, à medida que possibilita o contato com o campo de trabalho e a realização de ações profissionais, reflexão e ação intencional sustentada na relação teoria-prática.

Esta é uma concepção de estágio que segundo Buriolla (2009) extrapola a concepção tradicional, do “*fazer fazer*”, mais se alinha com “[...] a atitude de busca de conhecimentos teóricos e metodológicos que não se esgotam no curso, podendo interferir direta e efetivamente no exercício da profissão” (p.11).

Nessa perspectiva, a formação de professores, segundo Nóvoa (2013), deve reforçar a ideia de que, é preciso partir das necessidades da educação escolar, das necessidades do trabalho do professor, isto é, de uma reflexão por dentro da sala de aula.

Nóvoa (2013) vem afirmando que, a prática docente vem se efetivando de forma contraditória e aponta que estamos mais numa revolução no campo da teoria e dos discursos, do que uma revolução na prática concreta.

Certamente esta realidade é complexa e envolve vários elementos, que não somente as questões com relação a formação de professores. No entanto, ressaltamos a necessidade de refletir mudanças na articulação entre os sujeitos que constituem a disciplina ECS, que contemple um projeto de formação por dentro da própria experiência, e que o professor da escola seja valorizado, no sentido mais institucional, como agente ativo na participação do processo de formação dos futuros professores. E nessa linha de pensamento, apontamos que a qualificação da prática docente perpassa fundamentalmente pelo ECS.

Esse contexto de reflexões sobre o ECS, se materializou na proposta de pesquisa submetida ao processo seletivo do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da UEPA, na linha de pesquisa de formação de professores e práticas pedagógicas.

Tendo como objeto de estudo o ECS componente curricular obrigatório e de fundamental importância para os cursos de licenciaturas, pois envolvem aspectos centrais que constituem a especificidade do trabalho docente e

concentrando estudos na figura do PC, reafirmando a sua relevância no processo de formação de professores.

Que tange ao trabalho docente, Saviani (2013. p. 6) aponta que, a essência do trabalho docente, isto é, como ato educativo que trata do saber escolar, é a ação de ensinar, pois a educação “[...] é o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nessa perspectiva, o trabalho educativo corresponde, a apropriação, assimilação de conhecimentos que fazem parte da cultura da humanidade, e ao mesmo tempo, da busca de estratégias adequadas para alcançar o objetivo da aprendizagem. Assim, o trabalho do professor trata de processos e métodos de ensino, aonde o conhecimento não é um fim a atingir, mas meio para que o aluno se desenvolva intelectualmente (SAVIANI; 2013).

Por conseguinte, entendemos que ensinar não se limita a simples transmissão de conteúdo, mas é um processo que exige pensamento pedagógico, organizado e sistematizado, vinculado a uma autonomia e consciência crítica diante da diversidade e das adversidades da realidade.

Desse modo, destacamos a afirmação de Nóvoa (2011), de que, é necessário combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um. Pois, enquanto se considerar o ensino uma atividade “natural”, é difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação (p.05).

Compreendemos então, que o trabalho docente é complexo, que exige conhecimento, técnica e capacidade de reflexão permanente sobre o processo educativo. À medida que se entende que ensinar é uma atividade orientada e sistematizada, logo, trata de ações específicas e pedagógicas, e, sobretudo, plurais. Nesse bojo, destacamos que a ação docente é uma prática social, uma forma de intervenção na realidade social que ocorre pela mediação da educação, é prática e ação.

É importante salientar alguns elementos históricos importantes na formação de professores. Assim, recorreremos a Nóvoa (2013) quando identifica na formação de professores, em meados do século XIX a lógica de mestre e aprendiz, aprendia-se o ofício docente na escola, não havia programas de formação de professores. E foi a partir do século XX que a formação de

professores adquiriu um estatuto próprio prevalecendo, a lógica da formação teórica e pedagógica, a criação das escolas normais e escolas de aplicação, se afirmando um estatuto superior universitário de formação.

Percebemos então que, a história da formação de professores teve como pilar predominante o modelo de formação baseado na imitação de modelos, na reprodução de práticas consagradas como eficientes (PIMENTA; LIMA, 2017).

Hoje, existe uma nova configuração na perspectiva de formação de professores, ligada à concepção de professor como intelectual crítico que buscam romper com os paradigmas que reduziam a concepção de professor a um técnico (PIMENTA; LIMA, 2017). E nesse bojo, destacamos a entrada do princípio da pesquisa, como fundamento teórico metodológico da concepção de formação de professores que busca superar o praticismo, e o modelo tradicional de formação, baseado na observação e imitação.

Segundo Pimenta e Lima (2017) inicia em 1990 um movimento de valorização do pressuposto da pesquisa no magistério, articulado ao processo de crítica no campo da didática e da relação teoria-prática. Esse processo de discussão abriu espaço para desenvolver uma concepção mais abrangente sobre as necessidades dos cursos de formação de professores, focalizando o ECS como uma função de valorizar a experiência, refletir, pesquisar sobre a mesma.

Valorizar a experiência profissional, implica em valorizar o processo de formação que ocorre a partir da prática, e compreender o ECS como um espaço de atuação que oportuniza e contribui para a construção da identidade docente, a construção do conhecimento, pois exige reflexão e problematização sobre a realidade de atuação, objetivando os processos educativos (PIMENTA; LIMA, 2017).

Apesar dos avanços na perspectiva e no formato do ECS, ainda se percebe a necessidade de reflexão quanto a sua legitimidade na escola. Tendo em vista que, diversas pesquisas vêm indicando lacunas quanto a sua realização, apontando uma série de desafios para se concretizar a função do ECS na formação de professores. Hoje a defesa é a fusão dos espaços acadêmicos com o ambiente institucionais das escolas, a integração entre PC e professores das universidades e alunos em formação inicial (ISSE, 2015).

Estas novas perspectivas de formação devem fazer parte de um plano de políticas públicas que facilite este projeto de formação, escolas com condições adequadas, valorização da carreira docente, senão todas as perspectivas não serão satisfatórias (GOMES, 2018).

Nesse âmbito da discussão apontamos o ECS, como um campo de conhecimento que abarca o debate sobre a compreensão do fazer docente. Isto é, uma temática que compõe as investigações no campo de estudos da formação de professores, e que tem avançado gradativamente no cenário das pesquisas educacionais brasileiras. Tratando de estudos sobre a construção da identidade e saberes docentes; aspectos relacionados à socialização e a incorporação do *hábitus* da profissão; cultura docente e cultura escolar; sobre a organização do trabalho pedagógico e *práxis*, mas que ainda necessita ser fortalecida de pesquisas que discutam propostas de mudanças no cenário do ECS (GABRIEL et al, 2018).

A entrada do ECS como componente curricular obrigatório na formação de professores teve sua história marcada pela relação com a dimensão da prática compreendida em um viés tradicional. Isto é, na perspectiva de imitação de modelos, que consistia na ação de aprender a profissão docente, isto é, promover a ação de aprender a ensinar, ou seja, a preocupação em preparar para profissão docente (PIMENTA, 2012). Assim, o estágio se configurava na ação de observar e reproduzir modelo de ensino, não se valorizava a análise crítica do processo de ensino e nem da realidade social, mas a imitação de modelos de ensino considerados eficazes (PIMENTA; LIMA, 2017).

Contudo, o processo histórico de desenvolvimento da profissão docente implicou na constituição do ECS como campo de conhecimento que tem um estatuto epistemológico próprio, que fundamenta concepções e perspectivas que superem a redução do ECS a uma atividade complementar, burocrática, instrumental e aplicacionista (PIMENTA; LIMA, 2017).

No que se refere à formação de professores, o ECS corresponde a um espaço na formação profissional que ocorre pelo exercício direto *in loco*, isto é, pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade, orientação e supervisão de profissionais habilitados, com experiência na área de atuação. O que possibilita os estagiários aprenderem com aqueles que já possuem experiência, à prática docente.

Considera-se o estágio um espaço formativo, uma atividade teórica que permite ao estagiário problematizar a realidade, a partir da articulação entre universidade e escola, pois cruza conhecimentos e saberes da universidade e da escola. Sendo assim, ECS se estabelece institucionalmente a partir de conjunto de relações colaborativas entre PCU, PC e estagiários, ou seja, pela parceria universidade-escola (PIMENTA; LIMA, 2017).

O ECS configura-se para além de uma disciplina curricular, mas um espaço que tem a função de produzir aprendizagens significativas com base na unidade teoria-prática, na reflexão permanente sobre a prática pedagógica, buscando formar professores na perspectiva de um intelectual crítico, contribuir para o processo de socialização profissional, construção de identidades e desenvolvimento profissional coletivo (PIMENTA; LIMA, 2017).

Nesse sentido, o ECS deve ser eixo central na formação de professores, efetivado a partir da interação com as outras disciplinas, estabelecendo relações, troca de experiências, e contribuindo para processo de profissionalização docente.

Pimenta e Lima (2017), afirmam que o ECS não prepara completamente para o magistério, mas é possível que nesse espaço se trabalhem questões básicas de alicerce da profissão. Dessa forma, o ECS não pode ser tratado de forma pontual ou como uma disciplina burocratizada que compõe o currículo, mas deve estar enviesada na concepção da práxis, o que permite elaboração e reflexão dos alunos sobre sua prática através do diálogo. Assim, é preciso entender que o ECS permite pôr a EB como foco na formação de professores.

Segundo Ferreira (2014), o estágio efetiva a relação teoria- prática, favorece outras dimensões da profissionalidade docente, como a pesquisa, a reflexão, o diálogo, o trabalho colaborativo e a formação continuada. Nessa lógica, as políticas públicas para formação de professores devem compreender a escola como lugar de formação, um espaço de análises partilhadas, pois os sujeitos que a constituem possuem papel de formadores de futuros professores (NÓVOA, 2013).

Assim, apontamos que o ECS possui uma política própria, para os sujeitos que fazem parte do desenvolvimento da disciplina (PCU, PC e alunos estagiários).

Apresentamos inicialmente as bases legais que vem indicando a obrigatoriedade do estágio nos cursos de formação de professores. Tais como: o Art. 61, Parágrafo único, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que diz ser obrigatória a associação entre teoria e prática através de ECS e capacitação em serviço; o Art. 82 da LDB, com redação dada pela lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, indica que cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para realização de estágio em sua jurisdição, observado ordenamento legal. (BRASIL, 2014).

Atos normativos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (DCNFP), e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de EF(DCNEF). Legitimando o estágio na formação do graduado em EF assegurando a indissociabilidade teoria-prática, considerando-o como um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso e determinando a carga horária necessária (BRASIL, 2014).

O estágio atualmente vem sendo amparada pela Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, em seu Art. 1º, § 1º, estabelecendo que o estágio faça parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando (BRASIL, 2008).

Temos o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, instituído pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua meta 12, estratégia 12.8, e meta 15, estratégia 15.8, que aponta a necessidade de ampliar a oferta e valorizar estágio na formação buscando fomentar a qualidade de ensino e uma aproximação da formação acadêmica e a realidade da educação básica (BRASIL, 2014).

As pesquisas no campo do ECS evidenciam a necessidade de reflexão, que em suma, revelam em uma proposta de formação em sair de um modelo de formação que não se limite a universidade, um modelo academicista, para um modelo que compreenda a escola e a universidade como lugares de formação e de integração (BENITES, 2012; IZA; SOUZA NETO, 2015; BENITES et al, 2015).

Dessa forma, ressaltamos a necessidade de refletir mudanças na articulação entre os sujeitos que constituem a disciplina ECS, que contemple um

projeto de formação por dentro da própria experiência, e que o professor da escola seja valorizado como agente ativo no processo de formação dos futuros professores. (BENITES et al, 2012; BENITES et al, 2015; CYRINO et al, 2015; KRUG et AL, 2016; RODRIGUES; 2012).

Apresentamos as delimitações da pesquisa. Está pesquisa enfoca o ECS nas modalidades do ECS I e II¹, pois ambos se direcionam para o contexto escolar, centrando as análises no PC, que atua como colaboradores junto professores do curso de Licenciatura Plena em EF da UEPA. Para tanto consideramos pertinente fazer análise das concepções dos PCs correlacionando com a perspectiva dos PCU.

Com a relação à disciplina EF é preciso destacar que, segundo Darido (2005) existem vários preconceitos com relação à disciplina EF, que foram influenciadas pelas suas origens históricas de cunho médico e militar, o que contribuiu para a formação de uma visão de sua função higiênicas e esportivas. E apesar do impacto do Movimento Renovador na área, ainda domina uma visão de EF ligada mais a área da saúde e do esporte, isto é, uma cultura do corpo. E esse contexto se reflete em um conflito na formação em EF, que se materializa na escola, nas relações travadas entre os professores e com os alunos, provocando um desgaste e segregação na área.

Desse modo, acreditamos que investigar o ECS no contexto da formação em EF, inclui tratar de elementos que podem colaborar para fortalecer uma perspectiva profissional, que valoriza uma concepção de professor de EF como papel significativo no processo da escolarização básica. Reafirmando a escola como espaço que deve ser vivido em toda sua amplitude e complexidade, pois constitui uma peça chave para qualificação dos cursos de licenciatura em EF, de modo a colaborar para valorização, reconhecimento e legitimidade da EF no currículo escolar.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEDF/UEPA o ECS é mais que um componente curricular obrigatório, é um espaço de pesquisa, de investigação, que deve estar integrado a proposta pedagógica da escola, sempre subsidiado pela relação formativa entre alguém que já tem uma experiência e um aluno estagiário (UEPA, 2007).

¹ O ECS I se refere às modalidades da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e o ECS II que se volta às séries finais do ensino fundamental e ensino médio (UEPA, 2007).

As pesquisas que analisaram a legislação sobre o ECS constataram ausência de definição e sistematização da relação entre universidade-escola, o que se reflete em fragilidades na relação entre PC e os demais sujeitos que compõe o processo. Destacando que, apesar dos avanços na legislação do ECS não se tem definições que contemple a função do PC, que organize a intervenção dos mesmos no processo de ECS (RODRIGUES; 2013, CYRINO et al, 2015).

De forma geral, estudos vêm afirmando que o ECS vem sendo negligenciado na sua importância para a formação de professores, tratado de forma fragmentada, mecânica e formal e, sobretudo, como um momento de aplicação prática de conhecimentos que supostamente foram apreendidos. (BENITES et al, 2015; Gabriel et al, 2018).

Estudiosos da área afirmam que, para que o ECS ocorra de forma qualificada, é preciso que os sujeitos que compõe o processo estejam em sintonia. O que complementa investigações que focalizam os PC, evidenciando que os mesmos tem papel preponderante no processo de estágio, pois constitui o nexos com a cultura escolar, carrega a experiência com a prática pedagógica e o fazer docente. Conforme Cyrino et al (2015), “O modo como ele conduz o estagiário e a relação que ambos estabelecem podem ser o ponto chave para o desenvolvimento profissional do futuro professor”.

Estudos como o de Bisconsini, *et al.* (2019), retratam vários aspectos que envolvem o PC no encaminhamento do ECS, e aponta que poucos estudos vêm abordando o tema na perspectiva dos PC, fundamentalmente no que tange a compreensão da sua contribuição e concepção.

Em síntese as pesquisas que focalizam o PC no ECS, entram em consenso e confirmam o seu potencial formativo dentro da disciplina e aprofunda na possibilidade de um processo formativo mútuo. Contudo, evidenciam fragilidades na função do PC, como expõe na Bisconsi, *et al* (2019), que falta participação mais efetiva no planejamento juntos aos discentes, oportunidade para os PC dialogarem e partilharem ideias e concepções. Falta mais integração entre escola e universidade, existem um distanciamento entre as ações do PC e o PCU, falta de acompanhamento de apoio nos encaminhamentos do ECS, o que faz com que os saberes docentes não sejam articulados ao curso de

formação inicial, e relacionados a prática pedagógica na escola, logo, os PC não se sentem formadores dentro do ECS.

Segundo Anacleto et al. (2017), o acompanhamento do PC no cotidiano da prática do estágio favorece o crescimento pessoal e profissional tanto do PC como do aluno e isto se dá a partir da troca de experiências, e, conseqüentemente, reflexão sobre as vivências. Nesse sentido, reafirmamos a importância da participação ativa do PC no ECS, em diálogo permanente com professores da universidade e alunos em formação inicial.

Na contramão desta perspectiva, as pesquisas vêm evidenciando que o PC não vem sendo se reconhecendo e nem reconhecido na sua função de formador. Ao contrário tem ocorrido um afastamento entre universidade e escola, entre PC e aluno estagiário e o PCU. Não se tem reconhecido a escola como espaço de produção de saberes, e concomitantemente os PC como sujeitos que o produzem.

O ECS vem perdendo sentido formativo e pedagógico e se caracterizando como espaço burocrático e desarticulado da concepção de *práxis* (BENITES et al, 2015).

Considerando o exposto, pautamos a necessidade de desenvolver esta pesquisa, pois, a discussão sobre este tema envolve um aspecto fundamental na qualificação do processo de formação de professores. E apontamos que a análise do objeto de investigação está alinhada ao pressuposto defendido por Nóvoa (2013, p. 2), sobre a “[...] necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação se fazer a partir de dentro da profissão”.

Em síntese podemos dizer que a concepção de ECS tem avançado no propósito de desconstruir diversos paradigmas na formação de professores, e tem possibilitado experiências formativas. Entretanto, a dificuldade está na articulação das universidades e as escolas, um problema que se agrava com os problemas estruturais da escola, a condições e intensificação do trabalho dos profissionais da educação (PIMENTA e LIMA; 2017).

Com base nessa contextualização apontamos nossa questão-problema, a saber: Qual a concepção dos PCs sobre o ECS do Curso de EF da UEPA? E no propósito de alicerçamos o percurso investigativo numa construção lógica e coerente, delineamos as seguintes questões norteadoras: 1) Como se

caracteriza a produção do conhecimento sobre o ECS que focaliza o PC? 2) O que expressa os documentos oficiais sobre o ECS em relação à participação dos PCs no ECS? 3) Qual a concepção dos PCs que participam do ECS do curso de EF da UEPA?

Nessa perspectiva, este estudo tem o seguinte objetivo geral: Analisar a concepção dos PCs sobre o ECS do Curso de EF da UEPA. Com seguintes objetivos específicos: a) Levantar a produção do conhecimento sobre o ECS que focaliza o PC; b) Examinar os documentos oficiais do ECS fazendo relação com o PC; c) Caracterizar a concepção dos PCs que participam do ECS a partir de uma interlocução com os PCU.

Especificamente nossos objetivos buscam: caracterizar como vem se apresentado a produção teórica que focaliza o PC no ECS, indicar avanços e limitações nos aspectos legais da participação do PC no ECS e por fim, compreender como vem se caracterizando a participação dos PCs no ECS. Suas contribuições, concepção, sentimentos, críticas e avaliações. Apresentado os objetivos da pesquisa, seguimos com a apresentação metodológica.

Tendo em vista a afirmativa posta por Severino (1941), de que, toda prática científica se concretiza em função de um método. E Minayo (2008), explica que, o método se constitui no “caminho do pensamento”, é a “alma do conteúdo”, onde se faz a relação entre o pensamento e a existência e vice-versa, uma “prática teórica pensada”.

Desse modo, a metodologia de pesquisa deve ser compreendida para além da simples instrumentalização, e operacionalização dos resultados, com fins pragmáticos, mas com sentido e significado para a superação do recorte da realidade investigada.

Nessa linha de pensamento, anunciamos que a partir da lógica do materialismo histórico – dialético (MHD) enquanto teoria do conhecimento, que está pesquisa desenvolveu suas investigações e análises.

O MHD é capaz de explicar as contradições da realidade concreta e objetiva, proporcionar um salto da situação abstrata do pensamento para uma situação concreta do mundo social. E essa lógica de análise tem uma base material, a história inserida no universo dialético.

A modalidade de estudo utilizada é a pesquisa de campo, pois se aprofunda nas questões que estão sendo abordadas dentro de uma determinada

comunidade, e se alinha com as finalidades investigativas da pesquisa de cunho exploratório, pois busca desenvolver uma visão geral sobre um objeto de pesquisa pouco explorado, o que converge com a descrição das etapas da pesquisa (GIL, 1989).

Nesse caminho investigativo, para responder o problema de pesquisa é preciso buscar informações sobre o objeto estudado, é nesta busca de informações, que o pesquisador insere a análise do conjunto da literatura na área de interesse. Deste modo, definimos então que o levantamento se constitui em uma ação de analisar uma gama de produções que tratam de uma mesma temática. Assim, é uma etapa que antecede o projeto de pesquisa e a sobrevém no seu desenvolvimento.

A revisão da literatura aponta para um aspecto acumulativo do conhecimento científico, à medida que exige a apropriação de pesquisas já estabelecidas, com a finalidade de situar-se enquanto pesquisador e perceber limites e avanços do objeto (MOREIRA; 2004).

Como aponta Alves- Mazzotti (2006) que a produção do conhecimento deve ser entendida como um produto da coletividade, ou seja, uma construção coletiva. Pois ela é parte de uma série de investigações e estudos realizados, que contribuíram para o avanço teórico do tema, logo não deve ser vista de forma isolada.

Portanto, a revisão da literatura proporciona amadurecimento da pesquisa, no que tange a consolidação do problema, definição dos objetivos e metodologia. Possibilita familiarização com objeto, aproximação com os autores das pesquisas, fornece novas ideias, informações para formação de nexos com o conhecimento existente, alargando a compreensão sobre o objeto.

Apontamos os passos da pesquisa: o primeiro momento desta pesquisa contou com o levantamento de artigos dos periódicos dos últimos 10 anos (2009 a 2019), bem como em banco de teses e dissertações da Capes com enfoque no PC. As revistas foram escolhidas por publicarem artigos científicos em português e por terem um *qualis*, baseado na plataforma Sucupira na área de EF mostrando estudos com relevância e qualidade.

No desenvolvimento do estudo verificou-se a carência ou escassez no debate sobre o PC no estágio. Como descritores foram utilizados: estágio curricular supervisionado, estágio supervisionado, professor supervisor e

professor colaborador. Após a seleção do material, realizamos uma leitura prévia dos títulos, identificando se estavam próximos aos descritores citados e por fim uma análise dos resumos.

O segundo momento corresponde à análise de documentos, que contou com análise dos seguintes documentos: LDB nº 9394/1996, a Resolução nº 02/2019 que defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores (DCNFIP) da EB, a Resolução nº 06/2018; que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Educação Física, a Lei nº 11788/2008 e por fim, o Projeto Pedagógico do Curso (PPP, 2007) de EF da UEPA.

O terceiro momento a pesquisa se efetiva com a realização de entrevista semiestruturada com os PCs das escolas envolvidos no desenvolvimento da disciplina ES e com os PCU da disciplina ECS.

Para Marconi e Lakatos (2007), os benefícios de uma entrevista são as riquezas do material adquirido pelas respostas, maior flexibilidade para o entrevistador, informações mais precisas e assim o entrevistado contribuirá grandemente não apenas com a pesquisa em si, mas pelo avanço da ciência.

A partir da opção pelo instrumento de pesquisa faz-se recorte ou delimitação dos sujeitos que vão colaborar com a pesquisa. Para CRUZ NETO e MINAYO (2001) esse recorte representa uma realidade empírica a ser investigada a partir das concepções teóricas do pesquisador.

Após solicitação da pesquisadora com os PCU que trabalham com ECS I e II, do CEDF/UEPA. Determinamos como critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa: a) que façam parte do quadro efetivo da SEDUC/PA e/ou SEMEC de Belém-PA, b) que e estejam atuando como supervisores de ECS I e/ou II do CEDF/UEPA e c) concordar com a participação na pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). O quantitativo de sujeitos selecionados para amostra da pesquisa será três PCs e três PCU.

Como técnica de análise de dados, utilizamos da Análise de conteúdo. Que para Bardin (1979), é uma técnica que trata da análise e interpretação sistemática de elementos que ocorre na comunicação verbal ou não verbal. Seguindo as seguintes etapas: a pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Tendo como função explorar o conteúdo, identificando questões, onde possam ser elaboradas hipóteses, contribuindo para indicar as diretrizes da pesquisa.

Partimos então para a descrição da estrutura do trabalho. Tendo como primeira seção intitulada: Fundamentação teórica- metodológica da pesquisa, que corresponde exposição da teoria do conhecimento que fundamenta a elaboração do trabalho, e da descrição dos procedimentos metodológicos utilizados nas etapas investigativas do estudo.

A segunda seção, que corresponde a primeira etapa da pesquisa intitulada: A produção do conhecimento sobre o estágio curricular supervisionado focalizando o professor colaborador da escola A. Trata da síntese e discussão da produção de conhecimento sobre o PC no ECS dentro da área da educação e da EF. São apresentadas as produções sobre o objeto de estudo nos últimos 10 anos.

A terceira seção que corresponde a segunda etapa da pesquisa que se refere a análise documental, intitulada: O estágio curricular supervisionado, documentos oficiais e o professor colaborador da escola. Trata de extrair e analisar dos documentos oficiais os princípios norteadores sobre o ECS e a relação com o PC.

A quarta seção que corresponde a terceira etapa da pesquisa se refere a análise da concepção dos docentes que acompanham o ECS. Intitulada: A concepção dos professores colaboradores do estágio curricular supervisionado no processo de formação dos professores de Educação Física da UEPA. Corresponde à síntese dos elementos essenciais para compreender e identificar limites e possibilidades do trabalho dos PCs no ECS.

Por fim, a quinta e última seção: as Considerações finais, trata elaboração da síntese da pesquisa, apontamento de lacunas e propostas de debate que possam contribuir para avanço de pesquisas sobre o tema.

Entendemos que realizar o ECS na EB é muito relevante para os futuros educadores, as experiências nele vivenciadas serão fundamentais na futura prática pedagógica dos mesmos. Com este estudo, não temos a pretensão de anunciar uma fórmula para o sucesso do estágio, tão pouco esgotar a temática, mas sim, desencadear e contribuir em novas discussões sobre a formação inicial de professores de EF, e sobre a participação dos PCs, no processo formativo do estágio.

1. Fundamentação teórica- metodológica da pesquisa

O processo de elaboração do conhecimento científico tem sentido e significado pois é produto de uma indagação. Isto é, da busca pela solução de um problema, ou seja, a busca de resposta para uma pergunta. Podemos afirmar então que, o processo de elaboração do conhecimento científico dá-se a partir da relação entre perguntas e respostas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013).

Considerando este entendimento, a pergunta é o ponto de partida para a elaboração do conhecimento. E a busca por respostas depende da relação que se estabelece entre o sujeito que investiga e o objeto investigado, ou melhor dizendo, da relação sujeito/objeto, produto da relação entre empírico e o real/concreto (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013).

E nessa discussão da relação sujeito/objeto, é preciso situar a ação do pesquisador, como aquele que faz escolhas a partir de suas necessidades, as quais são determinadas por concepção, fundamentadas em determinadas bases epistemológicas. Dessa forma, destacamos que atuação do pesquisador é determinada por interesses que constitui a sua visão de mundo. Logo, os procedimentos metodológicos adotados de investigação devem ser congruentes com a concepção teórica-metodológica do pesquisador.

Tendo em vista esta afirmativa, afirma-se que o método sustenta a prática científica, por que toda prática científica se constrói em função de um método. Sendo assim, a metodologia de pesquisa deve ser compreendida como um conjunto de ações localizadas a partir de uma opção teórica.

Portanto, a escolha dos procedimentos metodológicos deve estar coerente com a opção teórica- metodológica do pesquisador. Haja vista que, a pesquisa científica é realizada por indivíduos determinados por interesses, posturas e concepções. Logo, compreendemos a importância de o pesquisador ter consciência das implicações do seu trabalho investigativo.

Demarcamos como parâmetros teóricos - metodológico desta pesquisa o materialismo histórico dialético, como teoria do conhecimento base para a abordagem do objeto de estudo em questão. A opção pelo o materialismo histórico dialético revela-se para além de um método de investigação, pois vem representar um conjunto de pressupostos e princípios epistemológicos que orientam a atividade científica articulada a uma concepção de mundo, de homem

e de formação humana engajadas num viés contra - hegemônico, portanto uma postura política contrária ao modelo de sociabilidade capitalista.

O Materialismo histórico dialético permite uma apreensão radical, que aprofunda a realidade, e então une a teoria e prática em busca de uma transformação e assim, produzir novas sínteses na realidade. (FRIGOTTO in FAZENDA, 2010).

O MHD enquanto concepção e método, sustenta a análise e compreensão da sociedade, a partir de uma perspectiva dialética. Sendo assim, o MHD é um método que explica os fenômenos da sociedade, a partir de uma base material, o modo de produção, a qual as relações humanas são produzidas. Sendo assim, aponta para análise da realidade, estabelecendo as mediações, para compreender a contradições e apontar possibilidade de superação do recorte da realidade investigada.

A lógica de análise do MHD, se concretiza a partir da apreensão do fenômeno na sua essência. E nesse percurso, o ponto de partida é o fenômeno (empírico), o fato, ou seja, a aparência (senso comum), então é preciso superar este estado, isto é, sair da situação abstrata da compreensão sobre o fenômeno(aparência), para uma situação concreta, atingir a sua essência, o concreto pensado (KOSIK, 2011).

Nesse movimento de apreensão do concreto pensado, da captação das múltiplas determinações do objeto, é norteado pelo desenvolvimento das abstrações com base nas categorias contradição, mediação e possibilidade.

Nesse processo de apreensão do conhecimento o desenvolvimento de abstrações e mediações constitui parte da perspectiva dialética de compreensão e análise do fenômeno. Seguir esta perspectiva implica em realizar o processo de negação e incorporação simultaneamente. Logo, a superação do senso comum dar-se por superação e não por negação.

Para além de uma concepção metodológica o MHD constitui uma visão de mundo engajada em uma postura política oposta aos modelos, concepções de mundo hegemônicas. Bem como de um método, que se propõe ir além da interpretação da realidade, mas constrói possibilidade para transformá-la.

Considerando as diretrizes teórico-metodológicas desta pesquisa, a concepção dos PCs deve ser analisada e compreendida a partir de um conjunto de determinações históricas e sociais que vem construindo profissionalidade, as

práticas desses professores. Ou seja, que vem moldando o hábito e a cultura doente.

1.1 Descrição dos procedimentos metodológicos

a) Procedimentos metodológicos da 1ª etapa da pesquisa.

Os primeiros passos para composição da análise da produção do conhecimento sobre o ECS que focaliza o PC na formação em EF, foi a definição dos critérios de pesquisa.

Tendo definido como critérios de inclusão, as pesquisas que abordam o tema ECS centralizando a investigação nos aspectos que envolvem a concepção, contribuição e intervenção do PC. Ou seja, pesquisas que investigaram a relação ECS e PC especificamente produzidas e publicadas nos últimos 10 anos (2009 a 2019). E como critérios de exclusão, as pesquisas que não abordam o tema no contexto da formação de professores em EF, bem como pesquisas anteriores ao ano de 2009.

O processo de seleção contou com fontes consideradas confiáveis tais como artigos científicos, teses e dissertações, ou seja, devidamente registradas, publicadas em eventos, revistas e sites de instituições de ensino superior. Desse modo, a seleção das fontes contou com a leitura prévia dos títulos e resumos para verificar e constatar a adequação aos critérios de inclusão e exclusão da pesquisa.

O processo de seleção da literatura priorizou a busca nas principais revistas da área da EF dos últimos 10 anos (2009 a 2019), as quais citamos a revista Movimento, Motrivivência, Pensar a Prática, Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Anais do CONBRACE/CONICE que apresentam avaliação referencial na área do conhecimento. E utilizamos os seguintes descritores: estágio curricular supervisionado, estágio supervisionado, professor supervisor e professor colaborador.

Posteriormente, partimos para busca em banco de dados e biblioteca digitais de teses e dissertações, seguindo os critérios da pesquisa. A busca foi realizada no banco de dados da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Destacamos que no primeiro momento de busca nas revistas já citadas, o resultado foi um número diminuto de artigos. Contudo, a partir da primeira amostra de fontes, foi possível encontrar outras pesquisas, oriundas de revistas na área da formação de professores que se encaixam nos critérios da presente investigação.

Indicamos os estudos tomados como referência para a elaboração da síntese teórica que focaliza o PC no ECS na formação em EF, e que, encaixam-se nas diretrizes metodológicas do estudo. No que se refere à produção de artigos científicos, segue abaixo a tabela 1, que apresenta a produção selecionada conforme os critérios de pesquisa.

Tabela 1 - Artigos que focalizam o PC no ECS.

ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (a)(s)	REVISTA PUBLICADA/TÍTULO
2011	Bolzan et al	XVII Conbrace A formação de professores de educação física sob a perspectiva colaborativa nos estágios supervisionados
2012	Benites et al	R. bras. Ci. e Mov Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física?
2013	Benites et al	Olh@res Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador
2013	Pereira e Resende	XVIII Conbrace Contribuições do estágio supervisionado para a prática pedagógica da educação física escolar
2015	Iza e Souza Neto	Movimento Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola
2015	Mazzocato et al	Itinerarius reflectionis Estágio curricular supervisionado em educação física: os aspectos positivos e negativos na visão dos professores-colaboradores da educação básica
2015	Mazzocato e Krug	Revista Profissão Docente

		Estágio curricular supervisionado em educação física: quem são os professores-colaboradores da educação básica
2016	Krug et al	Revista Conteúdo Estágio curricular supervisionado em educação física: as sugestões de melhoria na visão do professor-colaborador da educação básica
2017	Corrêa Junior et al	Rev Bras Educ Fís Esporte Estágio Curricular Supervisionado: lócus de socialização profissional, habitus e produção de saberes
2018	Silva Júnior et al	J. Phys. Educ Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado de educação física
2019	Carvalho e Souza Neto	J. Phys. Educ Estágio supervisionado na educação física: a mobilização dos saberes docente
2019	Silva Júnior et al	Motrivivência As implicações da configuração interdependente entre estagiários e professores supervisores no estágio curricular supervisionado em Educação Física
2015	Scherer	Anais do CONBRACE O estágio curricular supervisionado do curso de educação física do IPA: a visão dos sujeitos envolvidos.

Que tange ao tipo de fonte bibliográfica que tem foco investigativo mais ampliado, tais como teses e dissertações, a tabela 2 apresenta as produções pertinentes e encontradas conforme os critérios de pesquisa, organizada conforme a ordem crescente de ano de publicação.

Tabela 2- Teses e dissertações que focalizam o PC no ECS

INSTITUIÇÃO/ANO	TÍTULO DA PESQUISA/ Autor (a)	TIPO
Universidade estadual Paulista (UNESP RIO CLARO) 2012	O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e Potencialidades. Larissa Cerignoni Benites	Tese

<p>Universidade Federal de Pelotas</p> <p>2014</p>	<p>Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física</p> <p>Taiane Oliveira de Arruda</p>	<p>Dissertação</p>
<p>Universidade Federal de Santa Maria</p> <p>2014</p>	<p>O professor–colaborador no estágio curricular supervisionado da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição.</p> <p>Ana Paula Facco Mazzocato</p>	<p>Dissertação</p>

Com base nos dados apresentados nas tabelas acima, é possível fazer algumas inferências, que existem diversos estudos sobre estágio supervisionado, contudo, poucos focalizam o PC, o que demonstra a necessidade da investigação acerca do estágio supervisionado a partir da discussão do professor da escola na contribuição da formação de novos professores.

b) Procedimentos metodológicos da 2ª etapa da pesquisa

Partimos para a descrição metodológica da segunda etapa da pesquisa que trata da análise documental, composta pelos documentos oficiais do ECS fazendo a relação com o PC. Corresponde a seguinte questão norteadora: O que expressa os documentos oficiais sobre o ECS em relação à participação do PC no ECS? E corresponde ao seguinte objetivo: examinar os documentos oficiais do ECS fazendo relação com o papel do PC. O objetivo é analisar a legislação que regulamenta o ECS a luz do debate sobre a participação do PC. A referida seção intitula-se: O ECS, documentos oficiais e o PC.

Considerando o objetivo desta seção, utilizamos como objeto de análise os seguintes documentos: a Lei de estágio Nº 11.788/2008, as Resoluções CNE/CP Nº 01/2002, 02/2002, 02/2015 e o PPP do curso de formação em EF. Entendendo que, o ECS atualmente tem estes documentos como base de sustentação da sua presença no currículo da formação de professores em EF.

Esta etapa da pesquisa aborda a legislação para a formação de professores, focado o ECS, tendo como referência de análise o PC. A análise das fontes tem enfoque qualitativo, logo, o tratamento investigativo tem como

referência o diálogo e a relação com a fundamentação teórica acerca da formação de professores.

Classifica-se com uma pesquisa descritivo documental. Segundo Gil (1989) a pesquisa documental, se utiliza da exploração de fontes documentais, tais como os documentos oficiais. E caracteriza-se como uma pesquisa do tipo descritiva, pois é aquela que tem por finalidade conhecer, portanto, se preocupa em compreender a partir de informações precisas as características de um fenômeno (TRIVIÑOS, 1987). Isto é, desenvolver uma visão geral sobre determinado objeto de estudo ou tema. Fornecendo esclarecimentos mediante análise das fontes documentais, tais como, leis, decretos, resoluções, relatórios e etc. (GIL, 1989).

Os procedimentos da análise documental, decorreram-se da seguinte forma: após a coleta do material, realizou-se a leitura na íntegra do material. Posteriormente, realizou-se a segunda leitura, na qual buscamos identificar nos documentos da legislação do ECS apontamentos sobre a participação do PC. Após a identificação e recorte iniciamos as análises e discussões acerca do que expressa a legislação sobre ECS em relação ao PC.

c) Procedimentos metodológicos da 3ª etapa da pesquisa

A refira etapa tem por base a análise das entrevistas semiestruturadas e questionário fechado realizadas com os sujeitos que compõe o ECS (PCs e PCU). Seção que corresponde a seguinte questão norteadora: Qual a concepção dos PCs que participam do ECS do CEDEF/UEPA? Tendo como objetivo caracterizar a concepção dos PCs que participam do ECS a partir da interlocução com os PCU do CEDEF/UEPA. E intitula-se: A concepção dos PCs no ECS na formação em EF.

A modalidade de estudo é a pesquisa de campo, pois se aprofunda nas questões que estão sendo abordadas dentro de uma determinada comunidade, e se alinha com as finalidades investigativas da pesquisa de cunho descritivo e exploratório, pois busca desenvolver uma visão geral e caracterizar e analisar um determinado grupo ou fontes estudadas (GIL, 1989). Esta etapa da pesquisa tem enfoque qualitativo do tipo descritivo. Já que o objetivo é analisar, com a finalidade de caracterizar a amostra em estudo.

Iniciamos a aproximação com o campo empírico da pesquisa, neste caso, a UEPA curso de EF campus Belém, por ter sido a pioneira em oferecer a formação para a área, no estado do Pará há mais de 45 anos, fator de extrema relevância para ser incluída como lócus desta pesquisa. E por entender que, o contato e identificação dos PCs do estágio, requer a indicação e intermediação dos professores da universidade que atuam com o ECS I e II.

Assim, fizemos as aproximações e identificamos os professores junto ao Departamento de Artes Corporais (DAC), para verificar a lotação do semestre na disciplina estágio supervisionado I e II. E mais fomos informados que o período letivo teria início dia 07 de março do corrente ano (que ano?), com essas informações encaminhamos um ofício a coordenadora de estágio, onde solicitamos a relação nominal dos professores da disciplina estágio supervisionado I e II. Tendo em vista que, a partir os professores da universidade poderiam indicar os professores da escola que atuavam como PCs na disciplina. Contudo, não conseguimos obter resposta imediata.

Dessa maneira, iniciamos a aproximação direta com os professores da universidade os quais informaram, os as escolas e os respectivos PCs da disciplina. Com esse indicativo, entramos em contato com os mesmos, e iniciamos o diálogo sobre a colaboração na pesquisa. Ficamos como os nomes indicados pelos professores da universidade isso nos traria elementos para construir uma pesquisa relevante para a comunidade acadêmica e escolar.

É preciso inicialmente destacar que optamos como lócus de realização da pesquisa a rede municipal e estadual de educação básica de ensino de Belém tendo como sujeitos investigados os professores de EF que atuam nos últimos dois anos como PC no ECS. E conjuntamente, a UEPA campus Belém, tendo como sujeitos investigados, os professores do curso de EF que atuaram nos últimos dois anos como professores da disciplina ES I e II do curso de licenciatura em EF.

A necessidade de incluir os professores da universidade na pesquisa, parti do seguinte entendimento, de que, além do contato com os PCs ser mediado pelo professor da universidade. Esta pesquisa busca desenvolver suas análises com base na lógica que rege o ECS. Ou seja, do trabalho colaborativo, das relações de mutualidade, de interação. Desse modo, compreendemos que

a análise da concepção dos PCs do estágio, deve estar correlacionada com a concepção dos PCU, o que é o princípio norteador da proposta dessa pesquisa.

Inicialmente foi aplicado um questionário fechado com os participantes da pesquisa, buscando identificar elementos da sua trajetória formativa, sobre o desenvolvimento profissional, dados que contribuiriam para elaborar um quadro geral, uma caracterização dos PCs do ECS, tanto aqueles que atuam nas escolas campo, quanto aqueles que atuam com a disciplina na universidade.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Segundo Gil (1989), a entrevista semiestruturada possibilita captar as informações de uma forma mais espontânea. Os seja, captar a real intenção da fala do entrevistado sem inclusões de outras fontes que não sejam a do próprio participante. O roteiro de entrevista foi elaborado e aplicado buscando explorar a concepção do entrevistado.

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (CRUZ NETO In: MINAYO, 2001, p. 57).

Esta ferramenta possui alguns riscos, entre eles o fato do entrevistado sentir alguns desconfortos provenientes das perguntas, incompreensão acerca das mesmas, omissão de alguns dados, entre outros. Os benefícios de uma entrevista são as riquezas do material adquirido pelas respostas, maior flexibilidade para o entrevistador, informações mais precisas e assim o entrevistado contribuirá grandemente não apenas com a pesquisa em si, mas pelo avanço da ciência. (MARCONI e LAKATOS, 2007).

O tratamento dos dados teve como base análise de conteúdo. Segundo Triviños (1987) é uma forma que permite a interpretação dos significados mais profundos da fala, das mensagens obtidas dos instrumentos de coleta de dados. A aplicação das entrevistas e do questionário foi desenvolvida com o consentimento de todos os envolvidos, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APENDICE B).

A referência para a análise e interpretação dos dados foram os objetivos traçados na pesquisa. A partir da significação das falas dos entrevistados.

Determinamos como critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa: a) que façam parte do quadro efetivo da SEDUC/PA e/ou SEMEC de Belém-PA, b) que e estejam atuando como PC de ECS I e/ou II do CEDF/UEPA e c) concordar com a participação na pesquisa através da assinatura do TCLE. O quantitativo de sujeitos selecionados para amostra da pesquisa será três PCs e PCU.

Como técnica de análise de dados, utilizamos da Análise de conteúdo. Que para Bardin (1979), é uma técnica que trata da análise e interpretação sistemática de elementos que ocorre na comunicação verbal ou não verbal. Seguindo as seguintes etapas: a pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Tendo como função explorar o conteúdo, identificando questões, onde possam ser elaboradas hipóteses, contribuindo para indicar as diretrizes da pesquisa.

Optamos pela técnica da análise de conteúdo pois:

Atualmente podemos destacar *duas funções na aplicação da técnica*. Uma se refere à *verificação de hipóteses e/ou questões*. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado. (GOMES In: MINAYO, 2001, p. 74)

A análise do conteúdo “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; [...] marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37) Assim, confere uma liberdade ao pesquisador para identificar pontos específicos de determinadas falas e colocar suas impressões acerca delas, levando em consideração os aspectos sociais e políticos do grupo estudado.

2. A produção do conhecimento sobre o ECS focalizando o PC

2.1 Apresentação da seção: questão norteadora e objetivo

Esta seção constitui parte fundamental no processo de produção desta pesquisa, à medida que se articula a fase de aproximação e diagnóstico do tema e objeto de estudo. Logo, corresponde à fase do levantamento bibliográfico, que contou com procedimentos de seleção da literatura sobre o tema a ser investigado.

Dessa forma, pontuamos que o levantamento bibliográfico é uma etapa aonde o pesquisador apropria-se da literatura sobre o tema, ou seja, do registro disponível de pesquisas anteriores, selecionando autores, e periódicos para compor a discussão teórica.

Cabe dizer então que, apropriar-se de pesquisas anteriores a fim de realizar uma investigação teórico-histórica, significa compreender e identificar as determinações do objeto tornando-se uma ação necessária no processo investigativo.

Se caracteriza como uma etapa inicial no processo de elaboração do conhecimento científico, tendo como objetivo coletar informações e dados, o que posteriormente e inevitavelmente servirá de base teórica para a construção da investigação. O que possibilita aprofundar os elementos sobre o tema, identificar e mapear pesquisas semelhantes, bem como seus resultados, o que pode nortear a elaboração da pesquisa, que tange delimitações metodológicas de pesquisa. Sendo assim, o levantamento bibliográfico subsidia a análise do objeto de pesquisa.

Esta seção tem como objetivo responder a seguinte questão norteadora: Como vem apontando a produção do conhecimento sobre o ECS que focaliza o PC? Desse modo, esta seção tem como objetivo elaborar um panorama das pesquisas publicadas nacionalmente sobre a produção do conhecimento que focaliza o PC dentro do processo de ECS e especificamente no âmbito da formação em EF.

É preciso destacar que, não temos o intuito de construir um estado da arte sobre o tema, mas apreender e traçar uma síntese de como vem se apresentando na produção teórica sobre o PC no ECS na formação de professores em EF. E entendemos que esta discussão se configura como

necessária para uma proposta de estágio que prioriza a unidade teoria/prática e uma formação revestida pela parceria universidade e escola.

2.2 Síntese da produção do conhecimento que focaliza o PC no ECS na formação em EF

Nesse processo de busca de fontes bibliográficas, foi possível constatar que existe uma vasta literatura sobre o tema ECS, e que o mesmo, é um campo de estudo bastante desenvolvido de conceitos, definições e constatações no campo de pesquisa da formação de professores.

Contudo, verificamos com base na coleta de materiais desta seção, que, é baixa a quantidade de pesquisas sobre o ECS que focalizam o PC, sobretudo, no que se refere a teses e dissertações. E que confirmando o que Gabriel et al (2018) constata, que as pesquisas vêm se concentrando nas regiões sul e sudeste do país.

Deste modo, constatamos a necessidade de desenvolver pesquisas que investiguem o ECS na perspectiva do PC, por entender que, investiga-lo implica em perceber seu papel formador no estágio.

Constatamos que é recorrente um grupo de pesquisadores que vêm desenvolvendo investigações no campo do ECS, bem como da figura do PC. Dos quais podemos citar os autores(as) mais frequentes: Benites, Mazzocato, Iza, Souza Neto e Krug.

E a partir da análise da literatura selecionada, verificamos que este grupo de pesquisadores que tem se preocupado com o cenário do ECS, e investido na elaboração de propostas, projetos e pesquisas com vista a encontrar soluções para as deficiências estruturais do estágio na formação de professores em EF. Ainda que se constituam em iniciativas isoladas, vem claramente evidenciando lacunas no desenvolvimento do ECS, e assim, propondo e fundamentando alternativas para fazer jus a sua importância na formação de professores.

Os estudos indicados nesta seção, revelam a visão do PC no contexto do ECS, em diversos ambientes institucionais onde o estágio ocorre. Identificando e analisando concepções, sugestões, críticas, contribuições, avaliações da sua atuação e da relação com os outros sujeitos do estágio. Assim, têm contribuições

teóricas fundamentais tanto para a compreensão da participação do PC, como para outros aspectos que percorrem o ECS.

O que permitiu constatar pontos positivos e negativos da disciplina pela ótica do PC. E destarte contribuindo para a reflexão e balanço da presença estágio como componente curricular na formação de professores em EF e sobretudo caracterizar e analisar a participação do PC. Dessa forma, partimos para o esforço do processo de síntese, do levantamento das principais considerações, resultados, críticas e propostas que envolvem o ECS e o PC.

É preciso fazer alguns destaques iniciais sobre o contexto ECS como campo de pesquisa. Isto é, os principais aspectos históricos, legais, definições e conceitos que o conjunto das pesquisas vêm corroborando e que devem ser considerados na investigação do PC.

Em termos históricos, as pesquisas sobre o ECS indicam que, este objeto ganha força em finais do século XIX e metade do século XX, a partir da disciplina Didática, que desde 1939, várias legislações foram criadas e modificaram o percurso formativo deste componente curricular para que hoje tivéssemos o ECS (BENITES et al, 2013).

E segundo Bolzan et al (2011), houve um crescimento substancial na década de 90 de pesquisas com foco no ECS, impulsionada e caracterizada pela crítica fervorosa ao modelo educacional hegemônico de racionalidade técnica e científica. O que produziu uma vasta fundamentação teórica na perspectiva da prática pedagógica tendo a pesquisa como princípio formativo e a reflexão como aspecto essencial do trabalho docente.

E essa nova percepção sobre a formação de professores fundamentou estudos sobre o ECS que se ampliavam em decorrência do crescente debate sobre a função da disciplina Prática de ensino e Didática na formação de professores.

Que tange a oficialização da disciplina no currículo da formação de professores, destacamos o Parecer CFE 292/62 e a Resolução CFE 9/69, que desencadeou o estabelecimento da disciplina ECS e a necessidade de designação de professores para orientar e acompanhar aquele espaço destinado à experimentação e demonstração, o estágio (BENITES et al, 2012).

Posteriormente temos a proposta de ampliação da carga horária para 300 horas estabelecida pela LDB 9394/96, indicando certa preocupação com o

espaço da Prática de ensino, ou seja, a importância deste espaço como eixo de articulação entre teoria e prática.

Outras normatizações foram instituídas, tais como o Parecer CNE/CP 9/2001, Parecer CNE/CP 27/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002, que buscavam adequar a disciplina prática de ensino a uma terminologia que respondesse a mediação entre a teoria no currículo e a prática, o que ficou estabelecido como Prática como Componente Curricular e o ECS.

Mais recentemente temos a Lei 11.788/2008 que fortaleceu a importância do ECS em todos os âmbitos educacionais, apontando diretrizes e orientações importantes para o desenvolvimento do mesmo, e regulamentando o estágio para todos os setores de formação, do ensino médio profissionalizante ao ensino superior.

Segundo Bolzan et al (2011) a constituição das normatizações sobre o ECS, é resultado do avanço das pesquisas na área, afirmando a importância do ECS no currículo, da relação universidade-escola, da necessidade de articulação do currículo de formação e a proposta pedagógica da escola, o que indica ações de acompanhamento e integração.

Em síntese a legislação sobre o ECS, compreende a pertinência e a obrigatoriedade deste componente curricular para a formação de professores, como sendo um espaço de formação profissional do qual deve passar todo formando, sendo uma condição fundamental de preparação para atuação e que deve ocorrer sobre orientação de um professor experiente.

E assim se consolidou a compreensão mais ampla sobre ECS, conforme aponta Pimenta e Lima (2004) de que, o estágio é mais que um componente curricular, ele constitui um campo de conhecimento, é um eixo curricular, que possibilita a apreensão e contato com diversos aspectos que fazem parte do trabalho docente. Isto é, constroem a identidade, saberes que permeiam o exercício profissional docente. E a partir desta perspectiva o ECS começa a ganhar prestígio no currículo e conseqüentemente no âmbito das pesquisas na área da educação.

O ECS passa a ser defendido e compreendido como uma forma de capacitação em serviço, desse modo, deve ocorrer obrigatoriamente no futuro

campo de trabalho, ou em espaços que possibilite testar suas competências por um determinado período (BENITES et al, 2012).

Assim, segundo Bolzan et al (2011), o ECS abre a possibilidade de uma conexão de um ponto de vista profissional firmado pela relação universidade-escola e que deve ter como pilar teórico, a perspectiva colaborativa de ações de ensino e pesquisa.

No quadro geral das pesquisas levantadas neste estudo, evidenciou-se o reconhecimento científico da importância do ECS para o processo de formação de professores por parte dos PC.

Nesse sentido, é preciso destacar no que se refere a concepção do PC, que existiu um senso de concordância sobre a compreensão da importância do ECS para a formação do futuro professor. Isto é, da compreensão do ECS como um espaço de vivência e aproximação com a especificidade e realidade do trabalho docente.

Contudo, as pesquisas que investigaram a visão do PC sobre o ECS, compreendem que apesar de reconhecer a sua importância na formação de professores. Predomina a visão do ECS como um momento de aplicação dos conhecimentos advindos da universidade. Dessa forma, o ECS acaba por assumir na concepção do PC uma dimensão prática, ficando evidente a visão dicotômica entre teoria e prática.

Abordando essa questão, Iza e Souza Neto (2015) apontam que, o senso comum coloca a profissão docente como uma ação simples, e subjacente a essa ideia, os professores que atuam com o ensino da EF são apontados como professores praticistas. Dessa forma, carregando estigmas como “os que não sabem fazer vão ensinar e os que não sabem ensinar vão dar aula de Educação Física” (p.112).

Entre outras visões sobre o ECS, foi possível identificar nas pesquisas que os PCs manifestaram que, o ECS tem a função de aprendizagem, conhecer a realidade, adquirir experiência com a prática pedagógica, possibilita ganhar segurança na realização do trabalho e até período de identificação ou não com a profissão. Assim, se percebe que os PCs têm clareza da importância do ECS para a formação dos futuros professores, ainda que existam algumas definições distorcidas do que se propõe o ECS.

Segundo Mazzocato et al (2015) se o objetivo do curso de formação de professores e preparar para docência, o ECS assume um papel crucial, pois é o momento que ocorre a aproximação com a realidade, onde o futuro professor vivência a situações concretas da docência, tem a oportunidade de exercitar as habilidades de trabalho, de organizar, selecionar e refletir sobre como ensinar.

Apesar das evidências formativas, Carvalho e Souza Neto (2019), consideram que, o ECS não vai suprir todas as necessidades de preparação para o exercício docente. Haja vista a complexidade da ação docente que se diversifica nos diferentes ambientes escolares. A ação docente no ECS não substitui o trabalho profissional afetivo e nem deve ser entendido como se fosse a mesma situação.

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Bolzan et al (2011), de que, o momento do ECS na formação assume a expectativas que corresponde ao “tornar-se professor”. Pois, entende que o ECS é um componente curricular que trata de forma mais concreta da mediação entre teoria e prática, pois é uma disciplina que se envolve mais diretamente com os atributos da profissão, possibilitando elementos para compreender as nuances da realidade profissional.

Nesta lógica de entendimento, Iza e Souza Neto (2015) definem que o estágio é o componente curricular que trata da formação em exercício profissional, por que conforme ressalta Krug et al (2016), é uma disciplina que busca colocar o futuro profissional

em contato com a realidade educacional, desenvolvendo estilos de ensino, possibilitando adequadas seleções de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações, entre outras finalidades. Para tanto, o ECS deve fornecer subsídios para a formação do futuro professor, tanto no aspecto teórico quanto prático, afim de que possa desenvolver um trabalho docente competente (p.58).

Considerando os atributos que constituem o ECS, as pesquisas vêm convergindo na defesa de que este seja norteador do currículo de formação, eixo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das demais disciplinas (BENITES, 2012). Por que abrange a perspectiva de formação que centraliza a escola como espaço de formação, buscando compreender a sua complexidade, a sua dinâmica, adequando o conhecimento adquirido na universidade dentro do contexto escolar (KRUG et al, 2016; MAZZOCATO; KRUG, 2015).

Pesquisas no campo do ECS concordam que é preciso potencializar e valorizar os saberes experienciais, ou seja, aqueles produzidos na ação pedagógica, e, que devem ser compreendidos de forma articulada aos conhecimentos apreendidos na universidade.

Sendo assim, registramos a contribuição de Carvalho e Souza Neto (2019), quando evidenciaram que o PC no acompanhamento do ECS mobiliza o saber experiencial, mesclando saberes escolares, curriculares, disciplinares e conhecimentos pedagógicos científicos. Ainda que não façam referência a uma base de conhecimentos.

Desse modo apresentamos a função do ECS como sendo um “campo de conhecimento, o eixo curricular central nos cursos de formação de professores, possibilitando que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.61).

Nesse bojo, as pesquisas no âmbito do ECS vêm defendendo a perspectiva de que, o estágio deve ser vivenciado

com tempo suficiente para abordar diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino (CNE/CP 2/2002, p.1).

Nesse viés, a formação de professores é entendida como uma produção coletiva, privilegiando uma relação de responsabilidade formativa mútua entre universidade e escola. Dessa forma, a universidade e a escola são chamadas a uma aproximação, a um trabalho conjunto. Ou seja, tem na dianteira do processo o trabalho colaborativo, como eixo a relação teoria-prática e a pesquisa como princípio formativo.

Em se tratando do trabalho colaborativo, apreendemos e identificamos nas pesquisas um ponto fundamental inerente ao ECS e caracterizamos como ponto chave, que é a parceria universidade-escola.

Conforme Benites et al (2012), o momento do ECS ocorre a partir da relação ou da parceria entre escola e universidade, como sendo uma relação que mescla culturas distintas em prol da formação de um novo professor. Isto é, a cultura da universidade e a cultura da escola. Desse modo,

a articulação entre os conhecimentos produzidos nas escolas públicas e na universidade é algo que pode ser promovido por meio dos estágios curriculares, uma vez que possibilita ao futuro professor elementos para compreender a realidade profissional (IZA E SOUZA NETO, 2015. p. 113).

As relações estabelecidas entre universidade e escola no ECS são de suma importância para construção da identidade docente, é um dos pilares da formação, por que oportuniza a reflexão sobre o trabalho por meio da troca de experiências.

Segundo Carvalho e Souza Neto (2019), entender o ECS como um espaço rico de elementos para a construção da identidade docente, significativo para a constituição de saberes, o que implica considerar que, a formação de professores não ocorre só de “fora para dentro”, mas também de “dentro para fora”. O que significa dizer que, a formação docente precisa ocorrer a partir de dentro da profissão, no processo de construção de uma cultura docente, que é proporcionado pela relação estabelecida com os professores mais experientes.

Nesse sentido, a participação dos professores experientes, ou seja, do PC, é essencial, pois eles atuam como professores formadores, mobilizando saberes da sua cultura profissional (CARVALHO; SOUZA NETO, 2019).

Considerando que no ECS a aproximação do futuro professor com a realidade de trabalho, coloca-o em frente aos desafios e problemas reais, conseqüentemente exigindo uma intervenção. O que demanda a percepção da relação teoria-prática, o que é produto da relação universidade-escola. Desse modo, afirma-se que o ECS se constitui a partir desta relação, a qual se materializa a partir da articulação entre os sujeitos: professor da universidade, professor da escola e alunos estagiários (BENITES et al, 2012; IZA; SOUZA NETO, 2015).

Sendo assim, é no ECS que a universidade e a escola são convocadas a interagir, fabricando saberes, trocando conhecimentos e provocando avaliações, produzida pelo contato entre os sujeitos envolvidos. É no estágio que os saberes

da universidade e da escola se cruzam, se relacionam, o que ocorre a partir da necessidade de uma relação profissional e pedagógica.

Porém pesquisas vêm evidenciando que a articulação entre escola e universidade no ECS vem apresentando diversas debilidades, indicando que falta uma articulação com a proposta de estágio e o PPP da escola. Logo, não se tem um projeto de ECS em desenvolvimento integrado com as atividades da escola. O ECS corresponde a uma atividade a ser cumprida a cada ano, cumprindo, portanto, o seu papel formal e burocrático como componente curricular.

Dessa forma, segundo Corrêa Junior et al (2017), acaba por inviabilizar que

a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente em função dessa compreensão se coloca que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (p. 13).

Foi possível identificar nas pesquisas que os agentes da escola denunciam a falta de parcerias com a universidade na perspectiva de se ter um projeto comum, a falta de confiança manifestada pela postura dos estagiários e à falta de orientação mais ampla por parte do professor da universidade sobre o desenvolvimento e acompanhamento do ECS.

A parceria entre universidade e escola implica na interação de duas instituições que se inter-relacionam e produzem múltiplos conhecimentos. De forma que, se o trabalho de parceria não acontecer, não envolver uma via de mão dupla, o processo não avança (MAZZOCATO, 2014).

As fragilidades em relação à parceria universidade e escola, refletem fragmentos de um modelo acadêmico de formação, a visão de que, os pesquisadores e professores universitários produzem e controlam os saberes da formação, enquanto que os professores das escolas são vistos como os “aplicadores” desses saberes ou os auxiliares na aprendizagem da docência, podendo ceder o espaço da sala de aula (BENITES, 2012).

Observa-se então uma desvalorização da figura dos agentes da escola sobre o processo de produção do conhecimento. O que contribui para uma série

de deturpações na função do PC pelos alunos estagiários, e na constituição de alguns mitos dentro do próprio desenvolvimento do ECS e na relação com o PC.

É o que esclarece Silva Junior et al (2019), ao dizer que, tem se criado um ambiente de rivalidade entre estagiários e os PCs, situação acentuada pela ausência de definição da função dos sujeitos no ECS. A falta de definição de papéis prejudica a compreensão dos PCs sobre o ECS, o que tem implicações na sua atuação para a formação dos futuros professores de EF.

E essa falta de definição se reflete na forma de estabelecer os primeiros contatos com a escola. Segundo as pesquisas aqui selecionados os contatos são feitos pelo professor da disciplina de estágio ou diretamente pelo estagiário.

Fica registrado então que as relações são estabelecidas pela camaradagem, por relações socioafetivas, pois os PCs acabam por assumir apenas a função de receber aquele estagiário, configurando então uma ausência de protocolos profissionais (BENITES, 2012). Sobre essa questão, Benites (2012), diz que, isso é comum no contexto do ECS no Brasil esse ambiente pouco profissional, onde o estágio é

tratado como uma simples tarefa da universidade onde existe a necessidade de se cumprir horas. Os professores universitários/supervisores estabelecem contato com os professores das escolas, os quais muitas vezes são seus amigos ou mesmos conhecidos e solicitam ajuda para receber os estagiários e por assim dizer os professores-colaboradores acabam recebendo os estagiários na “boa vontade” baseando suas ações numa relação de amizade (p.124).

É preciso atentar também para o fato de que, muitos professores da rede pública vivem hoje num ambiente de muita precariedade de seu trabalho e o estágio não é bem compreendido por todos os docentes das escolas. Logo, acabam desconhecendo o seu papel de formadores.

Mas para que de fato a parceria universidade-escola se concretize, é necessária uma revisão nos formatos das propostas de estágio, no sentido de garantir a efetivação da relação entre as instituições formadoras, ou seja, o diálogo entre os envolvidos. O que para Iza e Souza Neto (2015) significa então, em migrar de um modelo acadêmico de formação para um modelo profissional de formação e estabelecer uma cultura de colaboração entre universidade e escola.

O ECS é um componente curricular composto pelo conjunto de relações de colaboração, isto é, pelo elo estabelecido entre estas instituições, entre os sujeitos da escola e da universidade, são estas relações que vão marcar o seu desenvolvimento.

E a conexão entre os sujeitos do ECS, tem vários direcionamentos que envolvem a formação de professores, como por exemplo, a avaliação, a reflexão, a organização, seleção, orientação, troca de saberes, experiências e conhecimentos. Assim, vale destacar a posição de Carvalho e Souza Neto (2019, p.10), sobre a necessidade de superar a visão burocrática que predomina no ECS, quando afirmam que “o maior desafio está em superar a visão disciplinar que tem engendrado os cursos de formação de professores como um todo”.

Compreende-se então que o ECS é um momento fundamental na formação, que se bem realizado pode contribuir para o desenvolvimento profissional e assim, preparando e formando professores comprometidos com aprendizagem significativa.

Em se tratando das contribuições formativas do ECS, é preciso ter clareza que a produção de um ambiente colaborativo é fundamental para o sucesso das ações formativas, as quais precisam ter como princípio orientador a pesquisa. Desse modo, a concepção de pesquisa precisa ser elemento estruturante para ação dos estagiários, fundamentando o contato com a realidade da escola e da profissão.

Como expõe Pereira e Resende (2013), que a

pretensão do estágio é contribuir na formação inicial do professor, seja por meio da compreensão dos meandros e vicissitudes que compõe o espaço escolar (pesquisa), seja pela apreensão dos princípios e metodologias que fundamentam a prática pedagógica e o trato com o conhecimento em Educação Física (p.02).

A pesquisa então deve ser um exercício contínuo no ECS, para que a atuação docente seja convertida em saber pedagógico para os alunos estagiários. Tendo em vista que, existe uma relação direta entre atuação profissional e formação, pois o que ocorre na trajetória profissional contribui para a construção de significados no sentido de ser professor. Dessa forma, o ECS pode ser determinante para a formação dos licenciados, e também para os PCs à medida que possibilita colocá-los em contato com a universidade (PEREIRA; RESENDE, 2013).

Os resultados das pesquisas mencionadas neste estudo evidenciaram contribuições do ECS em vários aspectos do desenvolvimento e da socialização profissional. Nesse sentido, o ECS torna-se um meio de formação, diálogo e troca de conhecimentos, possibilitando aproximação com os conhecimentos que os estagiários trazem da universidade, a experiência, conhecimento e saberes dos professores da escola e da universidade.

O ECS tem como princípio geral de estruturação curricular, a articulação entre teoria e prática, a partir da articulação entre escola e universidade, buscando valorizar a produção de saberes que ocorrem no processo, a partir da relação entre PC, PCU e aluno estagiário. Logo, compreende a escola como espaço formativo, e conseqüentemente os PCs como formadores.

Segundo Carvalho e Souza Neto (2019), esta concepção de ECS, partir da lógica de formação profissional, aonde a formação tenha como eixos a escola, ou seja, a situação de trabalho, é a perspectiva que constitui a condição para a profissionalização do ensino, por que parte da compreensão da docência na sua base de conhecimentos e especificidades.

Desse modo, a ideia é que o PC seja concebido como formador, no entanto, segundo Carvalho e Souza Neto (2019), é uma proposta recente, atrelada ao movimento pela profissionalização do ensino, e que concebe o ECS como um espaço de mobilização e aquisição de saberes, ocupado por diferentes agentes. É uma perspectiva que busca romper com a ideia de ECS como espaço normativo e burocrático, ou seja, apenas como uma perspectiva profissional.

Para isso é preciso reconsiderar a formação universitária, situar a universidade e a escola como lugares de formação e o ECS como eixo na formação do professor. Por que é preciso compreender a docência como um trabalho que mobiliza diversas competências, motivações, deste modo, o estágio assume uma grande responsabilidade no currículo da formação de professores.

Diante do exposto afirma-se que, a qualificação do ECS está ligada à qualificação da formação de professores, haja vista a especificidade da profissão docente, que precisa constantemente ser uma prática, refletida, dialética e ressignificada. O que converge com a perspectiva que entende a formação como processo contínuo, isto é, que o professor se constrói, se forma ao longo da trajetória profissional, a partir de cada vivência ou experiência no campo de trabalho e até mesmo antes da sua entrada no curso de licenciatura. Ou seja, as

suas experiências escolares tem influência e relevância para o processo de desenvolvimento profissional.

O ECS é um componente curricular que tem como objetivo produzir aprendizagem significativa para os sujeitos que envolvem o processo, portanto contribui para o desenvolvimento profissional, mas não é capaz de suprir todas as necessidades da formação. Desse modo, deve ser entendido como um momento de formação em serviço, uma preparação para trabalho.

O ECS ainda que reconhecido como importante para a formação de professores, considerando os avanços no campo da discussão, do seu reconhecimento como espaço da relação teoria e prática, da formação da identidade, da cultura docente, elementos necessários para o desenvolvimento profissional, por que permite a conexão entre experiência e formação profissional. Pesquisas têm constatado que a sua presença na escola não vem sendo valorizada, e predominando o entendimento de que, o ECS corresponde em um momento de aplicar conhecimentos.

Tem-se verificado nas pesquisas no campo do ECS que este vem sendo negligenciado, ou seja, diversas limitações têm sido constatadas na sua efetivação. Como coloca Benites (2012), o estágio vem sendo negligenciado na sua importância e compressão para a formação de professores, ocupando pouco espaço na formação, sendo tratado de forma mecânica e formal, como um momento de aplicação prática de conhecimentos que supostamente foram apreendidos.

E Benites et al (2012), aponta que o ECS no âmbito dos cursos de EF no Brasil, tem como base de estruturação o modelo “discursivo prático” sobre o estágio, pautado no entendimento de que a universidade oferece as possibilidades de experiências pedagógicas, a partir do conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos, o que vai embasar a atuação profissional na escola, sendo assim a escola acaba correspondendo a um aspecto de ordem prática na formação, o que contribui para visão do ECS como espaço de aplicação de conhecimentos.

E esta vem sendo uma perspectiva que domina a concepção dos participantes, principalmente alunos estagiários e PCs. Caracterizando, um trato fragmentado, decorrente da desarticulação entre teoria e prática, da formação específica e pedagógica.

Ainda sobre os dilemas do ECS, Rodrigues e Rodrigues (2016) *apud* Fiorentini et al (2002) traz uma afirmação pertinente, dizendo que, as problemáticas diagnósticas na década de 70 e 80 no ECS ainda são verificadas nas pesquisas mais recentes. Problemas como a desarticulação entre teoria e prática, entre a formação e a realidade escolar, formação específica e pedagógica, ausência de bases teórico-metodológicas, desprestígio da licenciatura, falta de formação teórico-prática, predominância de uma abordagem técnico formal e a desarticulação entre os sujeitos do ECS.

Percebemos então que, ainda persistem dilemas históricos no ambiente do ECS, como por exemplo, os resquícios da visão tradicional de formação, isto é, a relação mestre e aprendiz (BENITES, 2012). E no caso da EF, segundo Benites et al (2013), predomina a visão tradicional no ECS, aonde o aprendiz se coloca ao lado do mestre para observar e repetir suas ações.

A visão da escola como espaço de aplicação prática dos conhecimentos acumulados na formação acadêmica reflete a desvalorização da escola como espaço de formação, bem como de seus agentes. Ponto de vista que tem raízes na formação tradicional, na visão do professor como praticista, logo tem característica de uma formação fragmentada.

Conforme Iza e Souza Neto (2015) o modelo de formação fragmentado que tem predominado no Brasil, que compreende a universidade como espaço de produção de teorias e a escola como espaço de aplicação prática, tem contribuído para a atual situação na qual se encontra o ECS.

A perspectiva fragmentada de formação, que se caracteriza pela desvalorização e o não reconhecimento do contexto escolar e seus atores como produtores de conhecimento de saberes importantes para a formação docente.

Desse modo, falta uma concepção epistemológicas filosóficas norteadora do ECS, para combater o predomínio da abordagem instrumental. Na direção do que aponta Garrido e Lima (2003), a docência é uma prática social, então o ECS é uma atividade teórica e prática, é ação e prática ao mesmo tempo. Logo, não existe a fragmentação do trabalho docente.

A formação de professores centrada na academia entende a escola como lugar de aplicação dos conhecimentos. Dessa forma, é necessário dominar a teoria para aplicar na escola. Assim, tem foco uma epistemologia científica,

tendo como central o professor da universidade, e os PCs reduzidos a um acompanhamento baseado em conselhos casuais sobre a rotina escolar.

Observamos então que as debilidades no desenvolvimento do estágio afetam a qualidade da formação de professores, portanto é preciso avançar em propostas que superem os dilemas na formação inicial. Nesse sentido, tem crescido pesquisas na área do ECS, e isto reflete a preocupação com a qualificação da formação de professores, que apontam para um afastamento da formação de professores e a escola. Ou seja, a escola não tem sido entendida como lócus central de articulação com a formação de professores.

Para Souza Neto et al (2016), as lacunas na legislação têm contribuído para o cenário deficitário do ECS, que apesar da sua obrigatoriedade, vem se configurando mais como uma disciplina complementar, haja vista que, não existe uma sistematização e consolidação dos vínculos entre universidade e escola, que assegurem o acompanhamento do estágio de forma mais sistematizada e organizada.

Nota-se então que, as orientações legais não vêm dando conta de suprir todas as necessidades do ECS. Já que o estágio por ser uma disciplina que interage com a escola, necessita também oferecer subsídios, orientação, ferramentas de apoio aos sujeitos que compõe o processo.

Pesquisas vêm evidenciando que, o ECS não vem dispondo de uma sistematização que guie o acompanhamento dos PCs, isto é, a interação com os outros agentes da escola. Nessa direção o ECS vem sendo foco de pesquisas no âmbito da formação de professores nos últimos anos, e tem identificado fragilidades na relação de cooperação estabelecida entre escola e universidade.

Conforme Benites (2012) as contradições percebidas nesta relação afetam o desenvolvimento das ações no ECS, contribuindo para a desvalorização da visão da escola como espaço formativo e dos sujeitos que a compõe como formadores.

Tais contradições acabam enfraquecendo e fragilizando a relação que o ECS firma com a escola. Sendo assim, a intervenção do PC fica prejudicada, pois não conseguem desenvolver sua função, nem reconhecer e nem serem reconhecidos como fundamentais para o estágio. Logo, não se tem um trabalho de fato articulado entre universidade e escola, o que se reflete na relação teoria e prática, e, em estabelecer a dimensão da tríade universitária, o ensino,

pesquisa e extensão na universidade. Dimensão esta que é fundamental para potencialização do processo de formação inicial e que devem ser elementos indissociáveis.

A fragilidade na tríade universitária resulta na fragmentação do conhecimento, na fragmentação da ação docente, que se reflete na falta de preparação para resolução dos problemas da realidade, ainda que se saiba que nem tudo na realidade depende da vontade do professor.

É preciso dizer que as problemáticas do ECS permeiam o desenvolvimento da formação inicial de todos as licenciaturas, haja vista que, existe relação com o contexto mais geral da precarização e desvalorização da profissão docente no Brasil. Ligados a massificação do slogan da centralização da escola no processo de formação de professores, vinculado a uma perspectiva que responsabiliza o professor sobre o processo ensino aprendizagem, perspectiva essa, distante da visão da escola como espaço formativo.

Posto isso, estudos no âmbito do ECS evidenciam que, é urgente efetivar a relação universidade- escola, já que as dificuldades de consolidação desta relação, vão resultar na desarticulação do trabalho coletivo entre professores e alunos estagiários. Nesse sentido, é preciso resolver os impasses dessa relação, buscando produzir aprendizado para os envolvidos no processo (BOLZAN et al, 2011; BENITES et al, 2013; BENITES, 2012; CYRINO, IZA E SOUZA NETO, 2015; MAZOCATTO, 2014).

Entendemos que as investigações no campo do ECS, são uma oportunidade de refletir sobre a prática docente, buscando discutir a sua importância e papel nos cursos de licenciatura, o que requer investigar a visão dos sujeitos que fazem parte do mesmo. Pois, entender as concepções dos PCs, do estágio, o que inclui os PCU e alunos estagiários, significa discutir a relação escola/universidade e as dificuldades enfrentadas por ambos neste processo formativo.

Registram-se grandes avanços no cenário da produção teórica sobre o ECS, sobretudo no aspecto legal, definição de diretrizes e princípios que balizam a articulação entre universidade e escola, contudo pouco tem se discutido sobre a função do PC (BENITES, 2012).

Percebendo a necessidade de investigar mais detidamente o PC, diversas pesquisas foram desenvolvidas, com intuito de discutir limites e possibilidades, buscando compreender influência e impacto da intervenção dos PCs no estágio.

Bolzan et al (2011), em sua análise sobre a compreensão dos PCs da rede municipal de ensino de Vitória Espírito Santo sobre o ECS, ressalta que os sujeitos investigados apontaram que as práticas colaborativas são fundamentais para o desenvolvimento do ECS ao destacar que as “[...] relações estabelecidas durante o estágio devem ser compreendidas a partir das vozes dos envolvidos no processo, já que, cotidianamente, a escola e seus sujeitos vêm fazendo a educação, e por meio do ECS, a universidade tem participado desse processo” (p.03).

Compreendemos então, que no ECS as práticas colaborativas, isto é, as vivências dos sujeitos envolvidos estão permeadas por uma troca de saberes, pelo diálogo, logo, a interação entre os sujeitos vai enriquecer o processo que tem como objetivo transformar uma realidade em um espaço formativo significativo para todos os sujeitos envolvidos, PCs (da escola e da universidade), alunos estagiários e também os alunos da escola de EB.

Nessa direção podemos inferir que o ECS é produto da interação entre os sujeitos, isto é, PC, PCU e aluno estagiário, a partir da análise dessa tripla relação. É o que explica Benites et al (2012) *apud* Conceição e Krug (2008, p.01), que o debate sobre o ES

não pode perder o foco e permanecer em uma espécie de monólogo formativo, mostrando justamente que não só o estagiário recebe a “luz” das contribuições. Mas é uma troca de experiência e saberes que remetem aqueles que estão no contexto educacional á se desenvolverem profissionalmente.

Segundo Bolzan et al (2011), no ECS as relações entre os participantes produzem dois polos formativos, a partir da perspectiva colaborativa de formação de professores que possibilita o cruzamento entre formação inicial e continuada.

Foi o que constatou Bolzan et al (2011), no estudo sobre a compreensão dos PCs da EF da Rede Municipal de Ensino de Vitória-Espírito Santo, sobre a relação entre universidade e escola no desenvolvimento do ECS. Percebendo que a produção do ambiente colaborativo, a troca de experiências, fortalece as relações formativas e assim contribuiu tanto para formação inicial quanto para aspectos da formação continuado dos PCs.

A partir desta constatação, Bolzan et al (2011), destaca que identificar a compreensão dos sujeitos que envolvem o processo de ECS, possibilita avaliar a sua efetivação, buscando diagnosticar limitações, dificuldades e avanços. O que vai contribuir para potencializar o desenvolvimento qualitativo e significativo desta disciplina na formação de professores. Nesse sentido, investigar os sujeitos que envolvem o processo de ECS é uma ação que contribui para qualificar a formação de professores.

Pesquisadores no campo do ECS defendem a pesquisa como pilar no processo formativo, já que investigar a prática pedagógica possibilita tornar os sujeitos mais conscientes da sua intervenção na realidade. Pois o ato de pesquisar está ligado ao ato de aprender, de reelaboração de produção de conhecimento.

Nesse sentido, Carvalho e Souza Neto (2019) e Benites (2012), postulam que os professores da escola precisam ser convocados a integrar de forma profissional as atividades de ECS, ou seja, precisam realizar mais que atividades de acompanhamentos, orientação dentro do ECS, precisam ser co-pesquisadores no processo, o que vai possibilitar que o ECS seja para os PCs um espaço formativo. Tendo em vista que, muitos professores da escola relatam que em decorrência das demandas do trabalho, tem poucas oportunidades e motivação para realizar cursos de formação (BENITES, 2012).

Nesse sentido, Arruda (2014) defende que é preciso que no desenvolvimento do ECS, ocorra uma relação de responsabilidade mútua entre as instituições, o que vai ser sustentado pelo trabalho colaborativo entre os sujeitos que constituem o processo.

Corrêa Junior et al (2017) explica que no ECS ocorre o encontro da formação inicial e continuada, que se dá pelo encontro entre a realidade da universidade e a escola. Assim, identificamos o estágio como um espaço formativo coletivo, onde cada um pode desempenhar em certa medida a função de formador.

Desse modo, estudos envolvendo o cenário do estágio supervisionado tendo como foco a Universidade e Escola e seus atores, podem apontar caminhos para melhorias na formação, inserção profissional e atuação docente (CORRÊA JUNIOR et al, 2017. p.138).

Nessa direção, entendemos que é necessário superar a concepção que marcou a história curricular desta disciplina, a concepção de uma disciplina

prática e instrumental. Entendendo que é preciso efetivar as relações de colaboração, relações que favoreçam e contribuam para relação teoria e prática,

dando vez e voz aos autores deste processo, como o caso dos PS, uma vez que estes podem ser uma chave importante para o diálogo, na mediação entre os discursos e as práticas, trazendo a dimensão dos saberes pedagógicos (prática do saber) e também uma prática, teoria e reflexão coletiva (saber da prática) (BENITES et al, 2012. p.23).

Pesquisas do campo do ECS vem destacando que é preciso investigar mais os PCs, evidenciando que a inserção de pesquisas nesse tema, vai contribuir para reestruturar as práticas de formação dentro do ECS e nas escolas de EB, dando voz aos professores da escola.

Portanto, investigar a concepção dos PCs considerando a sua bagagem profissional, buscando identificar os fundamentos teóricos que envolvem a sua prática profissional, o que para Corrêa Junior et al (2017) significa superar o praticismo desprofissionalizante, para prática profissional fundamentada.

Para Benites et al (2013) o professor da escola campo de estágio é denominado de PC, definindo este como

“aquele que recebe estagiário em situação oficial de estágio, entretanto antes de tudo, ele é um professor. Alguém que foi forjado pela sua constituição profissional e que agrega saberes, competências e experiências relacionadas a um universo profissional e pessoal” (p.123).

Por considerar que o PC carrega um conjunto de conhecimentos, saberes, experiência dentro da profissão, e que na atividade dentro do ECS pode exercer a função de formador. Mesmo que as bases legais não deem conta da dimensão que é o PC está inserido no ECS.

Algumas propostas inovadoras sobre o ECS foram desenvolvidas, como aponta Benites et al (2012). Quando destaca os resultados de outras pesquisas que avaliam propostas colaborativas de ECS, ou seja, experiências inovadoras que buscaram produzir avanços a partir de constatações das limitações do ECS. Ou seja, pesquisas que buscavam melhorar a realidade do ECS, a partir de uma proposta de trabalho colaborativo, fazia nexos a participação efetiva do PC. Podemos afirmar então que, as propostas de ECS que convergem com o trabalho colaborativo devem considerar a intervenção efetiva do PC.

Como constatou as pesquisas de Benites (2012), as experiências inovadoras no campo do ECS que possuíam um projeto organizado priorizando

uma sistematização da função do PC, orientação e suporte, produziram mudanças positivas na realidade do ECS.

E Benites et al (2012) conclui que o sucesso dessas experiências perpassa fundamentalmente pela necessária relação mútua, trabalho conjunto, diálogo, entre os sujeitos que constituem o ECS. E que a participação sistematizada do PC se consolida de forma eficaz quando se tem uma proposta pedagógica e formativa sólida, que considere as necessidades dos sujeitos. Ou seja, possuem uma política valorativa, que significa dar condições para uma intervenção efetiva do PC no estágio, isto é, tempo de formação, capacitação e acompanhamento (BENITES,2012).

Ainda que existam experiências inovadoras no campo do ECS, comprovando que a perspectiva colaborativa tem contribuições para a escola e para a qualificação do ECS. Pois dá visibilidade a escola como espaço formativo, abrindo possibilidade concreta para participação do PC no processo de formação de futuros professores, abre possibilidade para a formação continuada e referência para o trabalho colaborativo. Se constituem iniciativas e propostas isoladas de ECS.

A oficialização do estágio como disciplina na legislação foi uma forma de reconhecimento como um componente curricular obrigatório, portanto, da necessidade da articulação com a escola, de uma proposta pedagógica integrada, a partir de uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho é um estudante estagiário. E desse modo, entendendo que o trabalho do professor atuante na escola, deve servir de base para se pensar a formação de professores (IZA; SOUZA NETO, 2015).

Contudo, o ECS ainda não conseguiu se efetivar qualificadamente e nem abranger com a devida importância a participação do PC dentro do ECS. Nas palavras de Benites et al (2012)

“[...] há avanços no que diz respeito às prescrições relativas à instituição formadora, instituição do estágio, ao próprio estudante, criando um melhor delineamento do amparo legal nestas questões. Porém, ficou em aberto a formação dos professores-colaboradores”.
(p.16).

Assim, afirma-se que o ECS não vem inserindo de forma sistematizada nem mesmo garantido a definição e função “sobre quem é o PC, qual o seu papel

e que tipo de formação deve ter para exercer suas responsabilidades” (BENITES et al, 2012. p.16).

Benites et al (2012), afirma que, os avanços no ECS estão ligados mais em relação a prescrição e orientação sobre o estágio no currículo, ou seja, a sua obrigatoriedade na formação de professores.

E nesse âmbito da legislação que Benites et al (2013), destaca que as legislações causaram um grande avanço, suscitando a articulação entre universidade e escola, deixando claro que há um PCU que acompanha o ECS, contudo não menciona de forma “explícita o perfil e o papel do professor da escola que acompanha ou recebe este estagiário.” (p.118).

E este é ponto central identificado pelas pesquisas no campo ECS que focalizam o PC, ou seja, que existem lacunas na oficialização do ECS, que tem implicações profundas na relação universidade-escola. Portanto, inferimos que apesar do ECS ter uma normatização própria dentro do currículo dos cursos de formação de professores, estabelecendo diretrizes de ação para a parte cedente (universidade), e concedente (escola), portanto, definindo função para os sujeitos que constituem o processo.

Benites et al (2012), destaca que fica em aberto a questão do PC. Ou seja, não existe um delineamento preciso e normativo da função do PC no ECS. O que acaba por fragilizar a sua participação e a próprio ECS.

O que vai na contra mão do que vem afirmando as pesquisas no âmbito do ECS sobre os PC. De que, a participação do PC é essencial, para produzir aprendizagens significativas, isto é, para efetivação do momento do estágio, por que constitui a ponte que universidade faz com o campo profissional (BENITES, 2012).

Como ressalta Benites et al (2012), o PC no ECS

“dá aos futuros professores elementos da sua experiência, possibilita que os mesmos descubram os macetes da profissão e oferece condições e espaço para os licenciados colocarem em prática seus conhecimentos didático-pedagógicos” (p.14).

Nota-se então que, o PC no ECS ocupa um lugar privilegiado, contudo as pesquisas vêm evidenciando uma acentuada desvalorização com relação a sua presença no ECS.

E essa é uma contatação que se confirma na fala dos PC, quando destacam reconhecer a importância do espaço do ECS bem como da sua

participação, mas não se reconhecem e nem são reconhecidos como formadores.

Destacam-se nas pesquisas que os PCs percebem a importância da sua participação no processo de estágio, apesar da relação com o ECS ocorrer a partir de indicativos de afetividade tanto com os PCU quanto com os alunos estagiários (BENITES et al, 2012).

Outras pesquisas aqui tratadas como a de Benites et al (2013), e Scherer (2015), traz os mesmos resultados ao investigar a visão dos PCs sobre o seu papel no momento do estágio. Ou seja, que eles se reconhecem como importantes na formação dos futuros professores, pois para os mesmos o estágio é um grande momento dentro do processo de tornar-se professor, mas eles não se veem como formadores.

Os PCs concebem o ECS como importante para a formação de professores, entendem que é uma formação que ocorre a partir da troca de experiências, que os aproxima da universidade, a partir da aproximação com os alunos estagiários (ARRUDA, 2014). Dessa forma, a interação entre os sujeitos possibilita o trabalho coletivo, e assim, criando um espaço significativo de aprendizagem, que deve ser envolvido por uma organização e comprometimento dos sujeitos (BENITES et al, 2012). No entanto os PCs não compreendem de maneira clara qual é o seu papel e função.

É o que diversas pesquisas que focalizam o PC têm evidenciado, que é preciso definir papéis e funções para o PC, o que também inclui falar da escola. Haja vista que o que está posto na legislação não vem dando conta de estabelecer uma formação de professores na perspectiva da reflexão da realidade da escola, o que é um princípio fundamental da constituição da cultura profissional e que constitui a função do ECS. Logo, é preciso valorizar a prática como eixo de formação e socialização profissional ponto chave de constituição da profissão docente, onde o PC tem papel fundamental.

No cenário brasileiro o PC é aquele atuante na escola básica que assume a tarefa de colaborar para a formação de professores em meio a toda uma precarização de trabalho. E que acaba congregando dois polos de formação, os alunos da escola e os alunos da universidade. Então segundo Benites et al (2012), é preciso compreender que

O PC é antes de tudo um professor que foi constituído profissional e agrega saberes, competências e experiências relacionadas a um universo profissional e pessoal. É um profissional que passou pela profissionalização e além da formação inicial carrega as experiências do exercício docente (p. 18-19).

No ECS, existem diferenças dentro do grupo que constituem os professores. Existem aqueles com mais e outros com menos prestígio, nesse bojo, os professores da escola, são os que exercem o trabalho como peões, pois trabalham em condições aproximadas a da classe operária. Nessa conjuntura, o PC

É então um professor que foi lapidado por um sistema de formação, de cultura e de práticas que lhe dão determinadas posturas para agir/pensar, existindo uma lógica que expressa ritos e gestos. Este docente passou pelos bancos escolares, pelo processo de formação inicial, adentrou na carreira docente e como se não bastassem os desafios do cotidiano aceitou a tarefa de acompanhar estagiários (BENITES et al, 2012. p.19).

Para Benites et al (2012) a tarefa formativa do PC é complexa, considerando a particularidade do contexto que construiu seus hábitos profissional, indicando que as suas dificuldades com o ECS, devem partir do seguinte entendimento

Para a tarefa de ensinar e orientar os alunos o docente experiente recebeu uma formação inicial, e muitos deles realizam cursos de formação continuada para se atualizar e agregar outros saberes. Entretanto, estes professores geralmente não recebem uma formação específica para receber e orientar os estagiários, o que pode ocasionar uma lacuna e se pautarem, possivelmente, em suas experiências quando eram estagiários, ou ainda se manterem em um acompanhamento à distância (p.19).

Portanto, o PC não possui uma definição de como deve ser sua atuação e acompanhamento com os alunos estagiários. No entanto defendemos a importância deste PC no momento do ECS, pois sua figura aparece como expoente, se torna imprescindível na mediação do difícil diálogo das concepções da escola e da universidade com as práticas existentes e as expectativas dos estagiários (BENITES et al, 2012).

Benites et al (2013) defende que o PC tenha uma dupla capacidade, isto é, de ensinar e formar futuros professores, esta última não é explorada, e o PC acaba por exercer esta função como no modelo de artesão, ou seja, aquele que aprende pelo trabalho, e ensina através dele, como na proposta da escola de ofício.

Benites et al (2013), destaca algumas questões importantes, que devem ser consideradas na análise da participação do PC, como de: o professor da escola é formado para ensinar e não para ser um formador.

Sabemos que a participação do PC é fundamental, porém Benites et al (2013), ressalta que, “não existe uma política nacional para a formação do professor-colaborador apesar das diferentes iniciativas locais que tentam suprir necessidades vinculadas ao processo de estágio”. (p.119).

Como por exemplo a iniciativa da UNESP, vem desenvolvendo proposta de formação para que a participação do PC no ECS seja realizada de forma sistematizada e que seja formativa para todos os envolvidos. No caso da licenciatura em EF se registra a iniciativa de Souza Neto e Benites (2008) em curso de extensão de 60 horas para PCs e outros professores de EF, total de 30 docentes vinculados a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro.

Na grande maioria das vezes o PC é alguém que foi formado para ensinar alunos e não apresenta características para ser um formador de professor (BENITES et al, 2012). Assim seria mais adequado realizar uma formação, uma capacitação para atuação no ECS. É o que algumas propostas de ECS vêm desenvolvendo.

É o que comprova Benites et al (2013), em uma experiência com o ECS na UNESP-Rio Claro. Os PCs se sentem apoiados por esta instituição e pelos cursos de formação que foram ministrados e após os encontros de formação na universidade, eles parecem entender melhor o contexto do estágio e suas necessidades, começando a refletir sobre a importância do mesmo e sobre o próprio papel durante as aulas. Então reconhecem que há um compromisso com a formação de professores e sentem mais seriedade por parte dos PCU.

No que se refere a área da EF, os estudos no campo do ECS vêm registrando que a maior parte do ECS em EF tem sido efetivada de uma forma burocrática e complementar. Com isso, não vem contribuindo para o aspecto da prática na formação inicial e nem alcançar a formação dos PCs.

Como constata Arruda (2014), que o ECS na EF não fornece espaço para aprofundar as trocas de experiências, trocas didáticas, ou uma colaboração, assim, fica uma distância entre estes dois espaços formativos, escola e universidade. E esta é uma das principais limitações encontradas, uma vez que, torna-se um impedimento para a efetivação real da parceria universidade-escola.

A ausência de políticas educacionais que priorizem o PC contribui para o quadro de descaso da participação do PC. Conforme Benites et al (2012), “o Brasil não apresenta uma política nacional para a formação do PC e sim iniciativas locais que tentam suprir as necessidades vinculadas ao processo de estágio”. (p.16).

Não existe uma política pública que defina de forma clara o papel do PC no ECS e que compreenda que este deve ter uma formação específica, ser remunerado e ter um plano de carreira. As políticas educacionais no âmbito do ECS não vêm priorizando a figura do PC, “nem mesmo na definição sobre quem é o PC, qual o seu papel e que tipo de formação deve ter para exercer suas responsabilidades” (BENITES et al, 2012. p.16)

O PC no ECS tem grande responsabilidade no que tange ao processo de formação dos futuros professores. Contudo, não existe regulamentação mais clara a respeito da sua presença, da sua participação e preparação na intervenção na formação de professores, isto é, sobre suas tarefas formativas. Sendo assim, predomina uma ausência de suporte teórico e técnico ao PC. E nesse quadro deficitário Benites et al (2012) resume a situação do PC, dizendo que

O PC está situado numa ‘zona cinzenta’, sem muita valorização, uma vez que em termos legais o único indicativo encontrado aponta para a possibilidade desse PC receber uma formação continuada pela instituição que encaminha os estagiários, mas não na esfera de uma “proposta de formação” para esta função (p.16).

Benites et al (2012) aponta que existem poucos estudos na área da EF, e, sobretudo que focaliza o PC, poucos estudos que abordam o ECS com intuito de compreender as relações que se estabelecem no mesmo.

Sobre isso Corrêa Junior et al (2017), diz que compreender a constituição do PC implica conhecer o seu processo de socialização profissional. Devendo-se considerar pertinente a investigação por que

Os professores de escola que acompanham os estágios produzem um fazer docente que traz subjacente uma “cultura docente em ação” na forma de habitus, “uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente”. (CORRÊ JUNIOR et al, 2017. p.137).

Benites et al (2012), ressalta que as propostas alternativas de ECS que abrangem uma configuração mais colaborativa e uma política de formação mais

adequada são reflexos de experiências internacionais, que tem como modelo de formação, os programas em alternância, que ocorre entre o meio universitário e o escolar, visando priorizar a experiência prática na escola em concomitância com a universidade

Como, por exemplo, no Quebec/Canadá, onde há a contratação de professores associados (aqui chamados de professores-colaboradores), os quais, além de uma formação oferecida pela universidade, recebem uma remuneração para orientar estagiários na sala de aula, como parte de seu trabalho (BENITES et al, 2012. p.17).

Em âmbito internacional é possível observar que vem se priorizando no ECS a articulação com a escola, ou seja, a vivência, a experiência contínua dentro do ambiente escolar. Portanto, a formação de professores tem uma forte vinculação desde cedo com a escola, dessa forma, colocando em evidencia a relação entre o professor regente da escola e o aluno em formação. Relação esta acompanhada por uma política de formação tanto para os professores quanto para os alunos. Estabelecendo assim direitos e responsabilidades para todos os sujeitos que fazem parte do processo de estágio.

As experiências internacionais dão exemplos da necessidade de modificar a estrutura do ECS na formação de professores no Brasil, apontando para uma política de estágio na qual sejam contemplados todos os envolvidos. Bem como a necessidade de ter orientações para que os mesmos possam assumir suas funções, considerando cada instância envolvida, como a universidade e a escola (BENITES et al, 2012).

A análise das experiências internacionais para Benites et al (2012), reafirmam a importância de um professor experiente, que está inserido há algum tempo no ambiente escolar, para auxiliar no processo de formação de um futuro docente.

Contudo, Benites et al (2012), afirma que, no Brasil configura um perfil de relações no ECS aonde os professores tem uma relação socioafetiva. Ou seja, os PCs, de maneira geral, têm um perfil de “cúmplices” dos estagiários. Uma característica que compatibiliza o estágio a um ambiente pouco profissional e tratado como uma simples tarefa formal.

Os professores universitários/supervisores estabelecem contato com os professores das escolas, os quais muitas vezes são seus amigos ou mesmos conhecidos e solicitam ajuda para receber os estagiários e por assim dizer os professores-colaboradores acabam recebendo os estagiários na “boa vontade” baseando suas ações numa relação de amizade (BENITES et al, 2012. p.20-21).

Posto isso, a recepção e postura dos PCs no ECS é definida a partir das suas escolhas pessoais, realiza o acompanhamento dos estagiários com base na sua própria experiência. Portanto define seus próprios critérios de orientação e acompanhamento. Sobre essa questão Benites et al (2012), diz que, no Brasil, é recorrente a ausência dos PCs no “momento do estágio para executar outras tarefas enquanto o estagiário “toma conta” dos alunos e das aulas” (p.21).

Como mostra o estudo de BENITES et al (2012) sobre o PC na UNESP/Rio Claro, evidenciou que, cada professor acompanhava da sua forma os alunos estagiários. Ou seja, cada um seguia uma metodologia própria de acompanhamento de acordo com suas possibilidades e condições de trabalho em cada escola.

Esta é uma realidade explicitada e evidenciada por Benites et al (2012), dizendo que, “os professores-colaboradores se apoiam com mais propriedade na própria experiência para dar conselhos e fazer comentários, contudo registram a importância do ECS na formação” (p.21).

Os PCs avaliam que para um melhor acompanhamento do ECS precisariam de mais tempo, para diálogo e formação, identificam que o tempo pedagógico é diminuto para suprir as demandas da vivência do ECS. Bem como da necessidade de os PC terem acesso aos relatórios de ECS, ou seja, que tenham conhecimento das problemáticas e contribuições do ECS para a formação dos envolvidos. Ou seja, propõe a necessidade de um retorno para a instituições escolar, o que pode contribuir para a proposta pedagógica da mesma e para a prática pedagógica dos professores (PEREIRA; RESENDE, 2013).

No entanto Pereira e Resende (2013, p.11), afirmam que

não há uma preocupação da escola em averiguar as contribuições do estágio em relação às suas atividades, formas de organização e trato com a educação. Ainda se desconhece o estágio como uma entidade que pode contribuir para as ações da escola. De outro lado, entende-se que a escola também enfrenta grandes dificuldades, muitas vezes não tendo tempo disponível para avaliar sua própria proposta de ensino (PPP).

As pesquisas relatam que os PCs destacam a ausência dos professores da universidade no processo de diálogo, orientação, da própria participação no ECS. Considerando que a participação mais próxima do professor da universidade é fundamental para efetivar a parceria entre escola e universidade e para efetivar com qualidade os aspectos formativos do ECS.

A parceria deve se constituir uma estrada de mão dupla entre universidade e escola, exigindo-se uma relação mais horizontal e uma cultura de colaboração. Assim, há uma articulação, nesse trabalho formativo, com a universidade, na qual a intenção é a de que os professores partilhem, com os estudantes, as suas impressões, saberes, dúvidas e práticas ligadas ao trabalho docente.

Considerando as contradições já apontadas, que dificultam a realização mais efetiva e qualificada do ECS. Afirma-se que o ECS é algo que não está entre as prioridades de uma política docente de formação de professores. Ele existe, ocupa um espaço, mais seu lugar não é reconhecido como deveria (BENITES,2012).

Podemos dizer que os desafios a serem superados para qualificação do processo de ECS, são vestígios de uma formação artesanal, em que a maioria dos estagiários ficam só na observação dos mais experientes e aprendendo pela lógica da tentativa-erro.

E o PC tem sua ação pautada na boa vontade, não tem formação nem instrução sobre suas tarefas no ECS, faltando um trabalho articulado entre as instituições responsáveis pela formação dos professores e as escolas que recebem os estagiários.

Foi possível constatar que o PC é corresponsável pela formação dos futuros professores. Assim sendo, Benites (2012, p.152) nos propõe a necessidade de se constituir uma pedagogia do estágio para

“[...]fundamentar, ordenar, sistematizar determinado conteúdo/atividade, além de refletir sobre o mesmo e posicionar-se frente a um conjunto de habilidades, no qual se pode pautar para agir dentro do processo educativo”.

Nesse bojo, as pesquisas possibilitaram concluir que é preciso falar de dentro dessa relação que envolve universidade e escola, pois há no Brasil um discurso muito forte sobre a formação de professores, mas não há um discurso consistente da formação de professores. Ou seja, que seja retratada do interior das práticas pedagógicas e que coloque no centro desse processo o trabalho docente.

Revelando que o grande desafio consiste em transitar de um modelo de formação artesanal ou aplicacionista para um modelo de formação profissional

que leve em consideração o desenvolvimento de uma cultura profissional e de saberes docente.

Os dados revelaram que há possibilidades para que as ações no estágio possam ser feitas de forma diferente, desde que haja diálogo entre os agentes da universidade e da escola, uma vez que são protagonistas nos processos formativos dos futuros professores.

Benites et al (2012, p.23), então sintetiza a função e a perspectiva de organização do ECS que privilegiem o PC, afirmando que preciso que

receba uma formação que agregue elementos para lhes dar condições de realizar a mediação pretendida no estágio com os futuros professores, que tenha estratégias para dialogar com os estagiários e intervir em suas aulas. Neste percurso, seu papel seria o de mediador, orientador e não apenas “aquele que recebe”. Para esta situação ser melhor esclarecida existe a necessidade de se pensar na formação, nas práticas e nos saberes dos professores-colaboradores, aqueles que conhecem e experienciam o dia-a-dia do exercício docente nas escolas e que podem e muito contribuir na dimensão da formação de professores. Sair da lógica de ensinar e se aventurar na lógica do formar!

Por fim, podemos dizer que, vem se ampliando estudos que abordam o PC no ECS. E este fato, é produto das reflexões teóricas na área da formação de professores, que entendem a importância do ECS para a potencialização da formação docente.

Esta seção tem como objetivo responder a seguinte problemática: Como se caracteriza a produção do conhecimento que focaliza o PC no ECS na formação em EF? Assim nosso objetivo é levantar a produção teórica no campo do ECS e que abordam aspectos sobre o PC na formação em EF, trazendo os principais resultados e considerações que contribuam para a elaboração de uma síntese sobre o tema. E nesse processo de investigativo, buscamos destacar os principais pontos encontrados nas pesquisas selecionadas. Pois bem, seguimos para os apontamentos.

É preciso dizer que apesar da relevância científica e da consolidação dos aspectos legais do ECS, vem se desenvolvendo de forma desvirtuada das suas capacidades formativas. Ou seja, compreendido como espaço de aplicação e experimentação prática de um suposto acúmulo de conhecimentos.

Apesar das pesquisas destacarem significativos avanços nos aspectos legais do ECS, em termos de carga horária, concepção, definição e prescrição.

Ainda é insuficiente para estabelecer e dar condições para que as relações colaboração ocorram e produzam formação consistente para os sujeitos envolvidos.

Em termos legais, as pesquisas vêm indicando que existe uma carência de delineamento, de orientação, para a atuação dos PC no ECS. Assim, é preciso dizer que cabe então desenvolver uma política para o ECS que possa de fato alcançar as necessidades dos PCs, para que ele possa formar e ser formado no processo.

Nesse bojo, pesquisas com enfoque no ECS, tem crescido gradativamente à preocupação com a figura do PC, por entender que este é um ponto chave para qualificação da formação de professores. Compreendendo que, a formação de professores precisa partir de dentro da realidade complexa da profissão, isto é, da escola.

Nessa direção, as pesquisas que vêm investindo na figura do PC, tem sido orientada e norteadas pela perspectiva de uma formação professores articulados de forma orgânica a escola. Ou seja, a especificidade do trabalho docente, uma formação articulada a escola, considerando a escola como espaço formativo e os sujeitos que a compõe como parceiros no processo de formação e futuros professores.

Apesar das diversas contradições e limitações destacadas, tais como as debilidades na parceria universidade- escola, que se materializam na ausência de articulação, diálogo, formação e colaboração entre os sujeitos do ECS. Assim, a presença e a realização do ECS vêm se constituindo como mais uma disciplina curricular, predominando mais as características formais e burocráticas.

O debate em torno da participação do PC, indica que o ECS, vem sendo reproduzido, como no modelo de formação de mestrância, ou seja, baseado na observação e reprodução da ação de um mestre, isto, é, nos moldes da idade do ofício (BENITES, 2012; MAZOCATTO, 2014). O que implica em uma atuação marcada pela reprodução de práticas padronizadas, ausência de reflexão sobre a atuação, vinculados ao espontaneísmo e relações de afetividade. (ARRUDA, 2014). A literatura vem afirmando que este é um cenário que não contribui para a valorização do PC na formação de professores, e sobretudo da importância da participação da escola no processo, logo, do próprio mérito do ECS.

Entendemos que para formar professores não basta apenas acumular e dominar teorias, mas é preciso reconhecer e dominar o contexto escolar. O que significa dizer que os futuros professores precisam saber ressignificar o que apreenderam na universidade para a realidade educacional. Ou seja, é sustentar a sua intervenção a partir de uma fundamentação teórica.

Sendo assim, o ECS como um espaço privilegiado, onde o aluno-professor tem a oportunidade de confrontar e exercitar o papel de professor, realizar os processos de ação e reflexão da realidade do campo de trabalho e da sua própria atuação. Logo, o ECS se propõe a ser um espaço de construção enquanto professor, isto é, parte do processo de desenvolvimento profissional e da sua identidade docente. E nesse processo a participação dos professores mais experientes, de orientação, dialogo, formação, é imprescindível.

Portanto, o ECS possibilita colocar em prática o conjunto de saberes docentes bem como produzir novos saberes, permite de forma mais concreta a articular teoria-prática, conteúdo e forma, conjunto de elementos que forjam o saber docente. E o estágio é espaço que ocorre esta troca, e o PC, faz a mediação da relação desses saberes com os estagiários, com caráter formativo, pautado em uma reflexão teórico prático, sobre os saberes relativos à profissão docente.

Portanto, é necessário superar a visão reducionista do ECS (espaço de aplicação e experimentação), a visão burocrática (de cumprimento de carga horária).

O ECS deve ser compreendido a partir de uma cultura de colaboração, profissional e pedagógica. O que vai configurar em fortalecer a participação do PC, tendo em vista que, no Brasil, a figura do PC vem sendo marcada pela imprecisão e desvalorização. Os PCs na sua maioria não compreendem a seu papel dentro do ECS, à medida que também não possuem e não é disponibiliza formações adequadas para atuarem no estágio. Assim, é preciso pensar em mudanças significativas na formação de professores, em que se efetive a participação do PC, que os saberes ligados ao exercício docente sejam reconhecidos e valorizados, na figura dos formadores de campo.

Cabe então, rever estratégias, propostas estágio. O que implica em construir, estabelecer uma política para a formação de professores, que sustente uma nova pedagogia para o ECS. Compreendendo a formação de professores

na perspectiva do contínuo, ou seja, na perspectiva do desenvolvimento profissional, de uma formação constante.

Portanto, um projeto coerente de ECS deve primar pela formação de todos os sujeitos envolvidos no processo, tendo como eixo central a reflexão da própria atividade docente, fundamentado em uma teoria, que tenha como ponto de partida a escola e considerando todos os sujeitos envolvidos no processo.

Nessa lógica de entendimento o PC deve assumir o papel de mediador, orientador e não apenas “aquele que recebe” (BENITES et al, 2012). Não é suficiente compreender o PC, apenas como aquele que recebe os estagiários, assinando frequência e fornecendo dicas. Mas é necessário pensar conceber este sujeito como detentores de um saber próprio construído no dia-a-dia do seu trabalho na escola, o que permite contribuir para a vários aspectos na formação e professores. Nesse sentido, concordamos com Benites et al (2012, p.23), que preciso “Sair da lógica de ensinar e se aventurar na lógica do formar!

3. O ECS, documentos oficiais e o PC.

3.1 Apresentação e contextualização da seção

Esta seção tem como fonte de estudo os seguintes documentos oficiais que regem o ECS: A LDB nº 9394/1996, Resolução 02/2019 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores (DCNFI) da EB e a Base Nacional Comum Curricular da formação de professores (BNC-formação), a Resolução 06/2018 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação em EF (DCNEF) a Lei do estágio nº 11.788/2008, e o PPP do CEDEF/UEPA.

Os dispositivos legais utilizados neste estudo, são aqueles que estão atualmente regulando o estágio na educação brasileira. Nosso, objetivo é identificar o que expressão sobre o ECS em relação ao PC.

Iniciamos discorrendo sobre o desenvolvimento da profissão docente para mapear a relação com o ECS, buscando compreender como a prática se desenvolveu, fazendo nexos com os elementos históricos que produziu e configurou o estágio como componente curricular atualmente.

A profissão docente esteve marcada por concepções e práticas formativas, que não contribuíram para a sua legitimidade institucional e profissional, bem como, de uma acentuada desvalorização financeira e social. É o que explica Pimenta (2012), que a organização da formação de professores nas suas origens esteve marcada por um modelo de formação atrelado ao viés religioso, a dimensão missionária, o que caracterizava como uma vocação.

É preciso salientar que, a ação de ensinar como prática profissional, teve início em 1833, majoritariamente dominada por mulheres da classe economicamente favorecida, com a função social voltada para preparação da vida doméstica, que inclui o sentido da vida de esposa e mãe de família, do que propriamente, desempenhar o papel do exercício do magistério (PIMENTA, 2012).

Nessa conjuntura, a formação de professores nas suas origens, teve como principal aspecto formativo, a observação e a reprodução, seguindo a orientação de modelos, ou padrões de ensino pré-estabelecidos e consagrados na época.

O espírito vocacional acompanhado de premissas religiosas e a presença das mulheres revelam aspectos ideológicos, econômicos e culturais, fortemente presentes na constituição do trabalho docente. Nesse estágio de desenvolvimento histórico a atividade docente caracterizava – se mais como uma ocupação do que uma profissão.

Mesmo a magistério com status fortemente desvalorizado, as mudanças no cenário social e político brasileiro, fizeram com que a educação ganhasse destaque, tendo em vista, a expansão da escolarização, o que gerou a necessidade de prover a formação de mais professores para atuarem no sistema escolar.

Tais demandas indicaram uma preocupação com a educação, apontando a necessidade de expandir o processo de instrução. O que resultou em transformações no trabalho do professor, em relação ao desenvolvimento técnico organizacional e certificação. Assim, a expansão de rede de ensino desencadeou o desenvolvimento, mesmo que insuficiente, dos cursos de formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2017).

A formação de professores no Brasil tem como principais momentos históricos, os anos 30 com as leis estaduais, os anos 40, 50 e 60 com destaque para Lei Orgânica do Ensino Normal e os anos 70 e 80 com a LDB nº 5692/71 e o movimento dos educadores e posteriormente com a LDB nº 9394/1996. Segundo Pimenta (2012), em todos esses períodos da formação docente, o aspecto da formação prática se destacava sob a forma de alguma disciplina ou através de alguma recomendação expressa nos regimentos normativos, apesar da imprecisão de nomenclaturas que ocorria entre as disciplinas.

Percebemos então que, a concepção de prática esteve presente de forma variada no currículo da formação de professores, disciplinas que tinham proximidade com a função que hoje exerce o ECS na formação de professores, tais como a disciplina Didática, Metodologia, Prática de ensino.

Pimenta (2012) coloca que, o exercício de qualquer profissão é prático, à medida que se constitui na realização de uma ação. Em que pese o exercício da docência, seguindo este entendimento, podemos dizer que, no processo de formação profissional, o futuro professor deve ser preparado para realizar a ação de ensinar, uma habilidade que se aperfeiçoa experimentando e que deve

ocorrer no ambiente próprio da profissão. Partindo desta compreensão, é que localizamos a importância do aspecto da prática na formação.

Com o desenvolvimento do capitalismo, e as novas demandas de trabalho, surgem também demandas para educação. A expansão da escolarização leva então a novas demandas para a formação de professores. E assim, a prática ganha cada vez mais destaque, contudo predominava o entendimento da prática como aquisição de experiência, sustentada na lógica da observação e reprodução de “bons modelos de ensino”, caracterizando então uma “imitação de modelos”. Uma metodologia de formação que tinha como referência a reprodução de modelos de ensino já consagrados como eficazes, e que, deviam ser implementados a partir da perspectiva ideal de ensino, escola e aluno (PIMENTA, 2012).

O sentido que a prática assumia na formação tinha haver com a concepção que a própria profissão docente assumia no contexto social de cada período, o que dependia da função que exercia a própria educação escolar.

No que se refere a imprecisão no entendimento da prática no currículo da formação de professores presente nas legislações, destacamos o Parecer CFE nº 292/1962 pioneiro na definição de Prática de Ensino como componente curricular obrigatório aproximando-se da forma do estágio. Já estabelecia a obrigatoriedade da prática de ensino como um momento do estágio, a designação de acompanhamento aos futuros professores, definição do período de início e duração do mesmo. (ANDRADE E RESENDE, 2010)

Nesse período, o momento do estágio estava marcado pelo entendimento do aplicar na prática a teoria aprendida na universidade (ANDRADE; RESENDE, 2010). Portanto, segundo Silva Junior et al (2016) a prática neste período estava fortemente atrelada ao sentido do treinamento, sustentado no modelo tecnicista de ensino.

Com a promulgação da Lei Nº 5.692/71, à docência assume uma concepção profissionalizante, a partir do momento em que se fixa diretrizes e bases de um curso com habilitação específica. Com bases nessas mudanças, foi aprovado o Parecer CFE 349/72, que trata das novas especificidades da escola normal.

O Parecer CFE nº 349/1972, buscou resolver a imprecisão das nomenclaturas de disciplinas que abarcavam a relação com a prática na

formação. Contudo, acabou por estabelecer a fragmentação entre entendimento de didática e prática de ensino, a qual assumiu o entendimento de estágio.

Mesmo buscando fortalecer a relação entre teoria e prática no trabalho docente, o Parecer nº 349/72 resultou na fragmentação entre as disciplinas, à medida que tratou a didática como teoria prescritiva da prática, isto é, do estágio. Havia uma dissociação entre as disciplinas o que suscitava a fragmentação entre teoria e prática (PIMENTA, 2012).

Entendemos então que, apesar da expansão do processo de escolarização, a formação de professores não foi acompanhada por um crescimento quantitativo e principalmente qualitativo. Isto é, por políticas educacionais que considerassem as necessidades de formação adequada e condições de trabalho suficientes para a categoria. O que ocasionou diversos problemas, tais como a diminuição de alunos no magistério, trabalho curricular distanciado da realidade da escola normal, cristalizando a ideia de que os cursos precisam ser mais práticos. O que repercutiu na popularização do discurso que “na prática a teoria é outra”.

O cenário de crise na educação brasileira se aprofundava com a chegada do regime militar, o que acabou por mobilizar o movimento dos educadores com intuito de produzir estudos, pesquisas, buscando fundamentar as denúncias de desmantelamento da educação.

Nesse sentido é importante destacar as principais instituições que atuaram nessa luta; a fundação Carlos chagas, a Associação Nacional de Educação (ANDE), e a Associação Nacional e de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), a Associação nacional pela formação dos profissionais de educação (ANFOPE). Tendo como principais pautas de reivindicação a revitalização do ensino normal, e reformulação dos cursos de formação de professores. Embasada na perspectiva de uma política educacional global, ou seja, políticas de ensino, e formação de professores articulada com melhores condições de trabalho (PIMENTA, 2012).

O movimento dos intelectuais educadores contribui fortemente para avanços na formação de professores, a partir do desenvolvimento de pesquisas na área educacional, constatando e denunciando a precariedade nas escolas normais. Que de forma geral constatavam que, a habilitação do magistério não

estava considerando a realidade educacional evidenciada nos estágios como eixo de qualificação da formação do professor.

A formação de professores se desenvolvia privilegiando mais os aspectos formais e seguindo um receituário didático - metodológico. Do que uma plataforma de formação que vincula o currículo a realidade concreta. Nesse bojo, a prática na formação de professores desenvolviam-se descontextualizadas da realidade do ensino. Dessa forma, o estágio ocorria de maneira casuística, ou seja, sem planejamento prévio, sem organização rigorosa do processo avaliativo e da atuação dos sujeitos envolvidos (PIMENTA, 2012).

Mesmo considerando a importância da experiência na formação, através dos estágios, este se desenvolvia desvinculado da perspectiva concreta de trabalho docente e seguindo um percurso mais formal que pedagógico no curso. Assim, insuficiente para fundamentar a formação de professores com competência técnica adequada para atuar na realidade concreta da escola.

Vários estudos desse período realizados em diversos espaços de formação de professores constatavam barreiras para a efetivação da qualificação da prática na formação, na perspectiva da unidade teoria e prática considerando a função do estágio na formação. Apesar de sugerir que a formação partisse de problemas da realidade do ensino, evidenciava-se um distanciamento nessa relação, os cursos de formação não satisfaziam a formação necessária para atuação na realidade do crescimento da rede de ensino.

Em suma, o conteúdo da formação do magistério estava sendo apresentado como uma receita a ser seguida, descontextualizado da realidade vivida nos estágios. O professor seguia modelos de aprendizagem e a formação prática se desenvolvia pela reprodução, e não pela análise da realidade.

Pimenta (2012), afirma que a formação precarizada, insuficiente de prática e de teoria, o que existia na realidade, era produto de uma burocratização da prática na forma de disciplinas como o estágio.

E essa foi uma das principais contradições que marcou o desenvolvimento do aspecto da prática na formação de professores no Brasil, e implicou na forma como vem se desenvolvendo o ECS ao longo do tempo.

Com relação ao ECS é importante destacar ainda a Lei Nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, regulamentada pelo Decreto Nº 87.497/82, que define as

normas do estágio nos estabelecimentos de ensino superior, a formação de professores também abarcou tais definições e que vigoraram até 2008.

Em torno desse debate, destacamos na década de 90, a promulgação da Lei maior da educação no Brasil, a LDB nº 9.394/96, que redefiniu todo o regimento da educação para o País. Com a LDB nº 9394/96 o ECS avança como proposta de componente curricular obrigatório e corresponde a atividades que se realizam no futuro campo de trabalho. Nessa direção a função do ECS é proporcionar a experiência profissional para os sujeitos em formação (PIMENTA, 2012).

Sendo assim, percebemos que existe uma relação do ECS com a experiência profissional, ou seja, com a vivência no ambiente de trabalho, o que constitui peculiaridades na estrutura e dinâmica deste componente curricular em relação às demais disciplinas do curso. Mas que historicamente tem sido entendida de forma distorcida e equivocada na sua função. O que contribui para visão deste componente curricular como a parte prática do curso, momento de aplicação dos conhecimentos, e, as outras disciplinas identificadas como a parte teórica do curso.

A partir dessa lógica de compreensão se desenvolveu a perspectiva de que existem dois polos na formação dos professores, o teórico e o prático. O que configurou, a perspectiva do professor como um praticista e do ensino como um processo linear e do estágio como um momento meramente prático.

O ECS veio se desenvolvendo ao longo do tempo conforme as necessidades do cenário da profissão docente. Com desenvolvimento da profissão docente, o debate em torno do tema avançava para a discussão que buscava garantir maior articulação entre teoria e prática e de reivindicações para uma nova configuração da formação de professores. Assim, evoluía processo de discussão sobre os fundamentos da profissão docente, que objetivava melhorar as condições dos cursos de formação de professores. E assim, diversas mudanças no currículo ocorreram, fruto de leis, decretos e pareceres estabelecidos para orientar a formação de professores.

Considerando essa breve contextualização da profissão docente, a evolução do debate em torno da qualificação da formação de professores. O que se articula com a produção de reflexões sobre a formação prática e os estágios. Fruto de reflexões sobre a articulação entre teoria e prática, da relação

universidade-escola, o que suscita a integração entre a formação e a profissionalização docente. Que as mudanças atuais na proposta de formação de professores da EB foram forjadas, nesse sentido apresentamos a análise e discussão sobre o ECS em relação ao PC presentes nos documentos legais selecionados para este estudo.

3.2 Análise e discussão

Tomamos como marco de discussão da legalidade do ECS a LDB nº 9394/1996 como lei maior do sistema educacional brasileiro. Que foi resultado do intenso debate crítico iniciado em meados de 1980, com o movimento dos educadores, que buscavam consolidar novas bases para a educação no país. Nesse sentido, a LDB nº 9394/1996, representou para a formação de professores, superar modelos desarticulados do currículo de formação. Isto é, avançar nas propostas de formação de professores com base no debate crítico-reflexivo, da sólida formação teórica e da formação prática sustentada na perspectiva da relação teoria-prática.

Mas especificamente iniciamos com o que está exposto no Título VI que corresponde aos termos Dos Profissionais da Educação. Para tanto apontamos o Art.61º da LDB nº 9394/1996, que expõe sobre os requisitos dos profissionais da educação, reconhecendo como importante a formação prática, vista sob a perspectiva da articulação teoria e prática, suscitando a necessidade da experiência, da vivência profissional no campo de trabalho. Logo, indica a necessidade de uma disciplina que cumpra com tal objetivo. Assim, aponta o ECS como momento que oportuniza essa associação, como exposto na seguinte colocação do Art.61º da LDB nº 9394/1996.

“Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL;2020, p.42).

Portanto, o Art.61 é claro ao estabelecer o estágio como parte integrante do currículo e rigorosamente realizadas no campo de trabalho. Nesse sentido, entende-se que é, no estágio que o futuro professor vai se deparar e experienciar a realidade da profissão, e essa trajetória do aluno em formação, deve ser acompanhada pela universidade através de um projeto formativo próprio.

Se o ECS é tem um papel importante no desenvolvimento da identidade profissional, portanto trata-se de produzir o agir profissional de forma intencional e planejada. Entendemos então que, o trabalho desenvolvido no ECS não pode estar dissociado do programa de formação que a universidade almeja (BURIOLLA, 2009).

Desse modo, a LDB nº 9394/1996 aponta que o ECS não pode ser compreendido como espaço meramente prático, mais como uma práxis instrumentalizadora (PIMENTA, 2012). O que implica dizer que a riqueza do ECS não é aplicar os conhecimentos, mas está justamente presente na associação entre teoria e prática, elemento fundamental na aprendizagem que se constrói dentro e fora da universidade (ZABALZA, 2014).

Consideramos importante ressaltar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da EB, documento assegurado pelo parágrafo § 8º do. art. 62 da LDB nº 9394/1996 referência para a constituição dos currículos dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2020). Assim, a formação de professores deve estar articulada a BNCC da EB, tendo em vista que a formação de professores deve ter como referência a realidade da escola, e como objetivo, a formar professores com base nas aprendizagens fundamentais, competências essenciais, nos conhecimentos próprios para cada nível de ensino da EB, o que está assegurada pela própria constituição federal.

Com relação a organização curricular destacamos o Art. 65 da LDB nº 9394/1996, que indica certas obrigatoriedades curriculares para o componente Prática de ensino, definindo principalmente a carga horária necessária. Em seguida destacamos o Art. 82 que dispõe sobre a responsabilidade de estruturação do ECS nas instituições de ensino. Fornecendo autonomia pedagógica e legal para que as instituições de ensino organizem a sua proposta de estágio, conforme cada sistema de ensino, competindo a ela respeitar as normas gerais de carga horária determinada pela LDB nº 9394/1996.

Ao analisar os referidos artigos percebemos que a LDB nº 9394/1996 refletiu em grandes avanços no que tange a legalidade e obrigatoriedade de um espaço de vivência e formação no magistério. Contribuindo no sentido de definir o cumprimento de uma carga horária específica e responsabilidades perante a organização do ECS, conforme observamos nos seguintes artigos (BRASIL, 2020).

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (p.45).

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria (p.52).

Parágrafo único - Para cada aluno é obrigatório a integralização da carga horária total do estágio previsto no currículo pleno do curso, nela podendo ser incluídas as horas destinadas ao planejamento, orientação paralela e avaliação das atividades.

Observamos no artigo. 82 da LDB nº 9394/1996 o indicativo de responsabilidade que atravessa a universidade em relação a efetivação do ECS, isto é, a função de administrar o desenvolvimento do mesmo. Fica designado a universidade como instituição de ensino formadora, a função de elaborar a proposta de estágio, designar escolas e o PC. Portanto, responsável em estabelecer, mediar a comunicação com a escola nesse processo.

Nos artigos supracitados da LDB nº 9394/1996, podemos identificar algumas definições e indicativos da sua forma de organização nos cursos de formação de professores. Suscitando que esta disciplina se concretiza por meio da vivência, da experiência profissional no futuro campo de trabalho, trata então da experiência com o exercício da profissão docente.

No entanto, mesmo tomando como referência o aspecto da experiência e da vivência orientada e supervisionada, cumprindo sempre a carga horária determinada para cada curso. Não identificamos um destaque maior aos PCs da escola na participação do ECS.

Apesar dos avanços conceituais que a LDB nº 9394/1996 traz para a formação de professores da EB, ainda carece de um delineamento mais amplo e definições claras sobre a participação dos PCs, e conseqüentemente da própria escola.

Foi possível identificar o reconhecimento do estágio como componente curricular obrigatório na formação, já que constitui requisito para aprender a ser professor à medida que o graduando vivencia situações do contexto pedagógico da escola. Pois o ECS fornece subsídios e experiências que vão integrar a formação vivenciada na universidade. A partir desta perspectiva percebemos a importância da escola nesse processo, e dos sujeitos que fazem parte dela.

Prosseguimos a análise, tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores (DCNFIP) da EB. Inicialmente fundamentada no Parecer CNE/CP 09/2001, que foi alterado em 18

de fevereiro de 2002 pela Resolução CNE/CP nº 1/2002. Esta última, teve seu Art.15º que trata do prazo do cumprimento mínimo e adequação dos cursos de formação de professores alterado, a partir da Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 que instituiu as DCNFIP teve ainda acréscimos no seu Art.15º pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, estabelecendo uma flexibilidade e autonomia diante do prazo de cumprimento das novas DCNFIP e da nova determinação da carga horária de duração dos cursos que havia sido redefinida pela Resolução CNE/CP 2/2002 de 4 de março de 2002.

Posteriormente temos a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que trata de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNFIPIC). Esta resolução estabeleceu e iniciou a reformulação da formação de professores levando em consideração tanto a formação inicial quanto continuada, algo que anteriormente não estava sendo destacado na base legal. Contudo a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Nesse bojo, identificamos como fundamental no debate atual sobre o ECS na formação de professores a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que traz definições das DCNFIP da EB e ao mesmo tempo institui os fundamentos, princípios, normas e regulamenta a estrutura da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) da EB.

Podemos destacar inicialmente alguns aspectos fundamentais das DCNFIP da EB, de que, a mesma é produto da discussão mais ampla sobre uma reforma da formação inicial e continuada de professores, e de melhorias para a EB. Dessa forma, o debate sobre a constituição das DCNFIP gira em torno da busca por uma melhor preparação dos professores, considerando que muitos elementos da formação tradicional se fazem presentes nos cursos de formação de professores.

É importante dizer também que, as modificações nas bases legais do ECS são resultado das tendências teóricas na formação de professores enviesada na concepção da reelaboração do conhecimento diante da realidade e não mais

pela reprodução de práticas tradicionais sem relação com as condições reais de ensino (MOREIRA et al, 2016),

Sendo assim, as DCNFIP, bem como a BNC-formação representam uma base comum de formação, isto é, constitui pilar orientador das normatizações que abrangem a formação de professores da EB, por que apresenta o conjunto de princípios e concepção norteadoras para a formulação da proposta pedagógica, avaliação, organização institucional e gestão da formação de professores expressa em diretrizes.

A proposta de DCNFIP e a BNC-formação busca estabelecer a sintonia entre os princípios norteadores da educação brasileira que se fazem presentes em outros documentos legais, tais como, a LDB nº9394/1996, leis e decretos instituídos pelas DCNs da EB e recomendações presentes nos PCNs da EB e sobretudo da BNCC. Portanto, as DCNFIP e BNC-formação compõem orientação e diretrizes amplas e gerais para estruturação das políticas de formação de professores.

Destaca-se a objetividade, quando define a EB como alvo do processo formativo, entre outras modalidades da educação, ou seja, a formação do quadro de professores para atuar neste nível de ensino. E este público alvo da formação e professores vêm se ampliando, para a educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação indígena, educação do campo, educação quilombola e educação a distância, tal como coloca o Art.62 da LDB nº 9394/1996. Como observado nos seguintes parágrafos da Resolução nº 02/2019.

§ 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);

§ 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;(p.01)

Outro aspecto importante sobre a Resolução nº2/2019 é a instituição da BNC-formação. Documento que contém as competências gerais e essências

para os cursos de formação de professores considerando a BNCC da EB. Como mostra o Art.3º da resolução.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (p.02).

No Art.5º destaca-se a menção feita aos fundamentos das políticas de formação de professores, conforme os seguintes parágrafos abaixo

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento (p.03).

Identificamos o engajamento da concepção da relação teoria e prática sobre uma perspectiva de unidade. E esta perspectiva está de acordo com as os requisitos fundamentais para o exercício docente. Que se fundamentam a partir três dimensões, a prática profissional, conhecimento profissional e engajamento profissional. Tais requisitos, envolvem o domínio do conhecimento científico a ser desenvolvido com os alunos, de métodos e didáticas que favoreçam o processo-ensino aprendizagem, das ferramentas e habilidades necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente e por fim da preocupação com o desenvolvimento profissional, o que inclui a formação continuada.

O reconhecimento da dimensão teórico-prática, como eixo articulador do currículo, representa um grande avanço no que tange a concepção de formação de professores. Haja vista que, existe uma polarização que permeia o trabalho docente, e que também se faz presente na formação de professores. Que é a compreensão fragmentada sobre prática e o entendimento divergente entre a formação que ocorre na universidade e o que representa o espaço do ECS.

Como explica Pimenta e Lima (2017), que a universidade representa o polo teórico, onde as teorias ganham viés aplicacionista, ocorre então uma

supervalorização da teoria e conseqüentemente desvalorização das práticas como fonte de formação. Do outro lado, temos o entendimento contrário, a supervalorização da prática em si, e a desvalorização do conhecimento teórico.

Já no Art.6º da Resolução nº CNE 02/2019, destacamos os princípios basilares da formação de profissionais do magistério da EB, definindo que a formação deve preparar os professores para atuar em todas as modalidades de educação. O que deve ocorrer em regime de colaboração entre as instituições de ensino formadoras e órgão responsáveis pelas políticas educacionais.

Neste mesmo artigo, destacamos incisos que nos remetem a questões fundamentais na formação de professores que contribui para fortalecer a concepção de formação de professores que considera e reconhece a escola como espaço formativo imprescindível na formação inicial de professores da EB. E ao considerar a escola como elemento integrado a formação de professores, ou seja, parte do currículo dos cursos, espaço de contextualização e fortalecimento de práticas específicas da profissão docente, cabe então a valorização da escola no processo de formação de professores.

E importante citar a menção feita a articulação entre teoria e a prática, como fundamento das atividades desenvolvidas pela tríade ensino-pesquisa-extensão. A equidade entre a formação inicial e continuada, indicando o entendimento de formação continuada atrelado a valorização dos professores que atuam na EB, considerando os conhecimentos, experiências. Logo, compreende os professores da escola, como formadores. É o que observamos nos incisos destacados abaixo.

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica; IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância; V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; IX - a compreensão dos docentes como

agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; (p.03-04).

Podemos dizer que o no Art.6º das DCNFIP traz elementos essenciais para pensar a questão do ECS e o PC. Na medida que vem aproximando a formação de professores da realidade da escola, articulando formação inicial e continuada e considerando os professores da EB como formadores.

Contudo, ainda que estes sejam os princípios das políticas de formação de professores, o que exige então políticas que aproximem a universidade da escola, o que deve ocorrer por meio de projetos que compreendam a dimensão do ensino-pesquisa-extensão, e de espaço formativos como o ECS. Existe a necessidade de uma regulamentação mais definida sobre a aproximação, integração entre universidade e escola, que contemple condições objetivas para a efetivação e garantia do que a lei aponta.

Nesse sentido, pensamos que as políticas de formação de professores devem encarar o ECS de forma mais audaciosa, e isso inclui pensar na participação dos PCs. O que implica sistematizar uma estrutura mais qualificada de intervenção, avaliação, formação e parceria entre os sujeitos que compõe o ECS. Um entendimento que deve considerar o estágio como eixo curricular e que deve transitar de forma interdisciplinar na formação de professores.

Destacamos o Art. 7º da Resolução nº 2/2019 que trata da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores da EB, evidenciamos alguns princípios importantes que fazem nexos com o ECS. Demonstrando que a concepção de prática como eixo norteador do currículo não se restringe as atividades realizadas no ECS. Como fica expresso no inciso II da Resolução nº 2 CNE/2019.

II - Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (p.04).

Reconhecer e tratar a prática a partir de um viés amplo, o que converge com os apontamentos colocados pelas DCNs da formação de professores, do entendimento de prática como eixo norteador do currículo o que implica em negar a ideia de prática como aplicação da teoria e de restringi-la ao ECS.

A prática no currículo de formação deve estar presentes em todas as disciplinas que compõe o currículo. Logo, a função da universidade é tratar de formação contextualizada o conteúdo, para que o futuro professor consiga fazer nexos com a realidade do campo de trabalho que vai atuar.

Portanto, podemos afirmar que, apesar do ECS se constituir como espaço privilegiado na formação, pois trata-se do encontro com a realidade de trabalho, não pode ser visto como o único espaço da formação prática, mas deve ser valorizado pela sua especificidade na formação.

Dessa forma, a formação deve ser encarada como uma etapa, que se compõe de diversos elementos formativos. Assim, o ECS não vai dar conta de suprir todas as demandas da formação e da realidade, por que a formação é sempre algo contínuo e inacabado. Mas não deixa de ser espaço fundamental na formação de professores.

Mais elementos sobre a centralidade da EB na formação de professores e a articulação da formação inicial e continuada, expressa no Art.6º nos seguintes parágrafos citados abaixo, apresentam-se como princípios norteadores das políticas e dos projetos de formação de professores.

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
VIII - - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;
IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e (p.04).

Evidencia-se o reconhecimento da escola básica como espaço que deve ser explorado nesse processo de aprender a ser professor. Valorização dos professores que atuam na EB, fazendo sempre a ligação entre a formação inicial e continuada. Dessa forma, indicando um trabalho integrado entre as instituições de ensino superior e as escolas de EB na elaboração da proposta pedagógica da formação de professores. Existe uma valorização da integração universidade-escola no processo de formação de professores, e se observa a referência a fusão entre os ambientes formativos, universidade e escola.

No Art. 7º que trata da organização curricular dos cursos de formação de professores, destacamos os principais incisos que chamam a atenção com relação ao tema de estudo do trabalho, é possível observar indicativos da relação

universidade-escola na formação de professores e sobretudo na efetivação do ECS.

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros; (p.06).

Podemos observar também no Art.7º a relevância da prática na formação de professores através do ECS, e o estabelecimento de ações colaborativas e assim, localizando a escola como instituição parceira no processo formativo. Com destaque para o inciso VIII do Art.7º

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Fica expresso o conceito de prática no ECS, como um momento que requer a participação do PC, ou seja, que ocorre a partir da intervenção de um profissional experiente. Portanto, o processo de formação tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário, decorre da integração entre os sujeitos no ECS.

Podemos inferir então que, o ECS abrange a participação efetiva da escola, assim, a escola não é apenas a instituição que disponibiliza seus professores e espaço físico, mas é parceira no processo, ou seja, tem ações colaborativas no desenvolvimento do ECS. Portanto, os sujeitos que constituem a escola, tais como os PCs, assumem a função colaborativa e formativa.

Identificamos, que a prática na formação de professores é entendida como um eixo norteador do currículo, logo, não é concebida como um momento

de aplicação de conhecimentos, mas como um conhecimento teórico-prático, ou seja, produto da ação- reflexão-ação. Como indicado no Art.7º parágrafo VII da Resolução nº2/2019 que a

Integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado (p.05).

Fica evidente na exposição das bases legais que, a prática não se restringe a experiência profissional proporcionada pelo ECS, ao contrário, a prática é uma dimensão teórica que abrange todo o currículo do curso. Desse modo, compreendemos que para um bom encaminhamento do ECS, depende de uma boa trajetória em todas as disciplinas do curso, tendo em vista que, o ECS é um dos momentos onde a formação prática acontece.

Nesse sentido, ganha destaque o estágio, componente curricular que possibilita aprender a profissão docente a partir de dentro da escola. O que fica claro no Art. 8º do parágrafo VII, que o “reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa”. (p.06).

Na análise das DCNFI, identificamos que, o ECS é apreendido como espaço que possibilita desenvolver reflexões e críticas sobre a prática docente, o que implica na realização de uma avaliação das práticas desenvolvidas na universidade, isto é, implica em refletir sobre a formação desenvolvida.

Desse modo, consideramos que, o ECS deve ser compreendido e definido como um projeto coletivo de formação, cooperativo na ação, efetivado a partir da ação formativa entre duas instituições, ou seja, pela integração entre as partes, escola e universidade. O que vem a se materializar como um trabalho de parceria, de troca de experiências, entre os sujeitos em formação inicial e os professores experientes. Logo, os PCs não podem ser vistos como aqueles que aplicam, que recebem os alunos em formação, mas como aquele que constrói o processo formativo mútuo do ECS.

A reflexão sobre a integração entre universidade e escola, alunos em formação, PCU e PCs vem sendo referendada no Art.9º onde fica posto que

Art. 9º Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino,

promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica.

§ 1º O ambiente organizacional de que trata o caput deverá ser organizado por iniciativa da Instituição de Ensino Superior (IES) em formato a ser definido no âmbito da sua autonomia acadêmica (p.06).

No que se refere a organização curricular dos cursos de formação de professores de acordo com o seu Art.10º as definições técnicas sobre a estrutura de duração dos mesmos. Estabelecendo carga horária total dos cursos em 3.200 horas. Obedecendo a seguinte distribuição conforme o Art. 11º, explicita

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, escolas e 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.

O ECS compõe o grupo III na organização da carga horária, que compete as práticas pedagógicas, tendo uma carga horária de 400 horas. Apesar de reconhecer grande avanço no que tange a carga horária prevista para o ECS, em comparação a outras determinações sobre o mesmo. É importante dizer que, estudos no campo do estágio, vem indicando diversas debilidades na efetivação do ECS. Dessa forma, entendemos que, mais do que ampliar a carga horária, é preciso dar condições para que as ações se desenvolvam.

Em estudos sobre a relação do ECS e o PC, indicam que é preciso superar a forma burocrática que o ECS vem se constituindo. Partindo dessas contradições, percebemos que mais do que aumentar a carga horária é preciso efetivar o ECS com uma política específica na formação de professores.

Entendemos então que, espaços que aproximam os futuros professores do campo de trabalho, tais como o ECS, tem grande relevância para o desenvolvimento profissional. Assim, é fundamental fomentar espaços dentro da formação de professores que se aproximem da realidade do exercício docente, o que suscita a integração com a escola.

Ainda no Art.15º trata especificamente do ECS, indicando a sua realização em ambientes de ensino aprendizagem, mediante o convênio entre as instituições (universidade e escola pública). Com base em um convênio, que no 2º§ estabelece que, o ECS deve ser realizado a partir de um acompanhamento de um professor experiente, no caso, o PC.

§ 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.

§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação. (p.11).

Por fim, destacamos ainda no Art.15º no parágrafo § 3º a perspectiva de prática que norteia o ECS na formação de professores.

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação, conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor (p.11).

A partir da perspectiva de prática apontada pelas DCNFIP que compreendemos que o ECS deve ser eixo do currículo de formação de professores e que necessita estar bem articulado ao projeto pedagógico da escola e da universidade. E identificamos diversos apontamos na lei que demonstram a vinculação do ECS aos princípios fundamentais tais como, a articulação teoria-prática e ao princípio da pesquisa.

É preciso ressaltar na análise das DCNFIP, que apesar de identificarmos grandes avanços no que tange a qualificação da formação de professores, em relação a concepção, princípios e diretrizes, bem como de estratégias que buscam qualificar a formação de professores. E assim, destacamos a ampliação da carga horária do ECS prevista pela Resolução nº2/2019, a perspectiva da pesquisa presente no debate das DCNFIP vista como uma ação que faz parte

da profissão docente, à medida que constitui uma atitude que busca compreender o processo educativo, o desenvolvimento dos alunos, ou seja, busca investigar a realidade de ensino.

Desta forma, o processo de pesquisa possibilita avançar na sua própria prática profissional, tendo em vista que, a pesquisa é eixo essencial para que o professor desenvolva sua autonomia pedagógica e que compreenda e construa o conhecimento pedagógico a partir da sua experiência, colocando mais uma vez em evidência a necessidade de ter a escola e prática docente como objetivos de investigação no processo de formação de professores.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que o ECS é um espaço privilegiado para a formação dos futuros professores, pois possibilita a produção do conhecimento pedagógico a partir da experiência e da socialização profissional. Cria possibilidade para que o aluno em formação a partir de um espaço sistematizado, por meio da pesquisa, compreenda a formação de professores como espaço de construção coletiva.

Desse modo, o ECS deve ser reconhecido como o momento de identificação, de confronto, de construção de saberes, do aprender a profissão através do ambiente escolar e da relação com os professores mais experientes, os PCs. Ou seja, a partir da relação entre alguém em formação e o acompanhamento de formador mais experiente, um profissional já habilitado.

Possibilitando a vivência em situações reais de trabalho, onde o aluno em formação possa utilizar dos conhecimentos e competências adquiridas na formação para analisar, compreender e intervir na realidade. É um momento de acompanhar o contexto escolar e o trabalho dos colegas mais experientes. Logo, é uma formação que acontece em serviço, por um determinado período.

No que se refere ao PC, observa-se que a lei estabelece a função do PC como aquele que de fato deve acompanhar o estagiário, que vai monitorar a participação, as tarefas e atividades realizadas para posterior encaminhamento para PCU. Fica claro então que, o PC possui uma função dentro do ECS, contudo, fica mais evidente na legislação aspectos formas e burocráticos com relação a participação do mesmo.

A partir dessas evidências, compreendemos que, aos professores da universidade fica explícito e determinado pela lei, a função de elaborar, organizar, planejar, as propostas de ECS. Contudo, em relação aos professores

da escola determina-se a função de efetivar o ECS no dia-dia. Enquanto que a universidade cabe designar, estabelecer e elaborar, a escola, cabe pôr em ação.

Fica visível a relação hierárquica que se estabelece entre universidade e escola, repercutindo na diferenciação da função entre os sujeitos do ECS. A universidade acaba sendo compreendida como polo de produção, e os PCU carregam este viés. Já os PCs acaba sendo aqueles que aplicam, o sujeito da ação, não agregando atributos no sentido teórico, mas sim no sentido prático do ECS.

Logo, não identificamos na lei indicativos mais claros da participação da escola e dos PCs no ECS. Apesar da lei apontar o estágio como um processo colaborativo, pois necessita de determinada relação e integração entre as partes. Podemos afirmar que, ainda é insuficiente de definições sobre a participação dos PCs no estágio.

Considerando a discussão sobre o tema aqui proposto neste trabalho, cabe discutir os pontos necessários presentes na formação de professores em EF, segundo a delimitações deste trabalho. Dessa forma, direcionamos a análise agora para as Diretrizes Curriculares Nacionais da formação de professores de EF(DCNEF).

Sobre as DCNEF temos a Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que traz a segmentação na formação em EF (licenciatura e bacharelado) e revoga as demais resoluções que dispõe o contrário. Apontando uma nova estruturação dos cursos de EF e delineando os princípios comuns de acordo com as legislações nacionais da formação de professores.

Evidenciamos então que, as DCNEF têm como pilar da proposta pedagógica do curso a concepção da indissociabilidade teoria-prática como uma categoria indispensável na formação de professores da área, bem como assegurando a concepção de prática em uma dimensão ampliada dentro do currículo.

No que se refere ao tema ECS, as DCNEF destacamos a concepção da prática como componente curricular. O que implica em uma compreensão mais ampla sobre a dimensão da organização curricular, da compreensão da prática como eixo da organização do currículo e síntese da unidade teoria e prática.

Fica expresso nas DCNEF que a prática como componente curricular vem sendo indicada como uma dimensão da formação com referência a

articulação entre teoria-prática, e que deve permear todo o processo de formação em EF.

Identificamos que o ECS no referido documento, a partir do Capítulo II que trata da etapa comum aos cursos de licenciatura e bacharelado em EF, no que se refere ao Art. 8º alínea b', que as atividades acadêmicas integradoras no currículo devem promover a aproximação com o futuro campo de atuação da área da EF. Proporcionado ao aluno em formação a vivência e percepção com exercício docente por meio do desenvolvimento de atividades específicas e interação com ambiente escolar. Conforme citamos abaixo

b) disciplinas de aproximação ao ambiente profissional de forma a permitir aos estudantes a percepção acerca de requisitos profissionais, identificação de campos ou áreas de trabalho e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interativas com espaços profissionais, inclusive escolas de educação básica e média. (p.03).

Ainda nesta resolução, ambas as formações em EF (tanto licenciatura quanto bacharelado) levam em consideração a relação da indissociabilidade teoria e prática, como princípio basilar para uma formação qualificada. Deste modo percebe-se que a EF apesar do ranço histórico que marca como um componente curricular baseado na prática pela prática, as suas diretrizes estão de acordo com os novos rumos que a formação de professores busca tomar. É o que observamos no Art.9 a menção da unidade teoria-prática como princípio formativo.

Artigo 9º parágrafo 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; e
- f) avaliação e regulação dos cursos de formação (p.03).

Já no Art.11 e seus respectivos incisos, torna-se mais efetivo, ao dispor diversas definições sobre a presença do ECS na formação em licenciatura plena em EF. Bem como Art.22 que trata da formação a nível de bacharelado. Tais artigos traçam a mesmo desenvolvimento do aspecto da prática na formação e definições sobre o ECS.

Art. 11 As atividades práticas da etapa específica da Licenciatura deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares.
 § 1º O estágio deverá corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real, e deverá considerar as políticas

institucionais de aproximação ao ambiente da escola e às políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências. § 2º O estágio deverá expressar e integrar o conjunto de atividades práticas realizadas ao longo do curso e ser oferecido, de forma articulada, com as políticas e as atividades de extensão da instituição com curso.

§ 3º Os graduandos em atividades de estágio deverão ter seu desempenho e aproveitamento avaliado por metodologia própria desenvolvida no âmbito do Projeto Pedagógico Curricular do Curso e do Projeto Institucional.

Com base na observação do Art.11, identificamos um ponto importante para analisar a concepção de ECS. Ao evidenciar que, no referido artigo o ECS é relacionado a uma etapa específica na formação, a qual contém atividades denominadas de práticas.

Art. 11 As atividades práticas da etapa específica da Licenciatura deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares.

Portanto, entendemos que, ao tratar da definição do aspecto da prática na formação específica em EF, fica evidente o entendimento restrito de prática, ao ser colocada como um conjunto de ações e atividades. Logo, o ECS é visto como momento de aplicação dos conhecimentos, um espaço de ação prática.

Contudo, observamos a presença da visão dicotômica entre teoria e prática, quando é expressada de forma separada, enquanto que o mais adequado seria dimensão teórico-prática.

Contudo, no Art.12 faz referência ao entendimento de prática como componente curricular quando afirma que é preciso desenvolver a prática em outros momentos da formação, que não somente no ECS.

Art. 12 A etapa específica da Licenciatura em Educação Física deverá desenvolver, além do estágio, outras atividades práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

A compreensão da prática como componente curricular, o que abrange o ECS, buscar superar este entendimento dicotômico sobre o trabalho e a formação de professores. Avançando na compreensão da prática como uma dimensão do conhecimento que está presente em todo o processo de preparação para docência. Logo, a prática é uma dimensão que permeia todo o processo de formação de professores, e não se restringe ao momento ECS, mas está vinculado a reflexão e ao exercício sobre a atividade docente.

Considerando a perspectiva de compreensão da dimensão da prática como um campo de conhecimento dentro do curso de formação de professores.

Logo, todas as disciplinas tem a sua dimensão prática, o que indica que a prática não pode ficar reduzido somente ao ECS, mas deve ser vista como elemento articulador entre as disciplinas do curso. A partir desse viés, entendemos que o ECS vai possibilitar que o futuro professor mobilize os conhecimentos que foram apreendidos na formação, o que inclui, portanto, o próprio ECS.

Por fim, podemos dizer que identificamos elementos congruentes com as diretrizes curriculares para a formação de professores da EB, todavia, não observamos indícios mais concretos sobre a realização do ECS. Isto é, elementos que definam o interior da sua organização nos cursos de EF. Percebemos que se apresentam elementos teóricos sobre o ECS, mas não apontam a materialização de uma proposta que inclua de formar qualificada a participação da escola e dos PCs.

Acreditamos que pela importância e representatividade destes documentos legais na regulação da formação de professores, seria estratégico apontar elementos mais elaborados de uma proposta de estágio, onde a escola tivesse um destaque maior. Ainda que o objetivo central, não seja este, acreditamos que, a deve reforçar a base de uma estrutura que deve ser construída para o ECS, de uma formação que deve ter como referência a realidade da escola.

Partimos para análise mais específica do nosso lócus de estudo, no caso o PPP do CEDF/UEPA, documento que vai orientar a organização da formação de professores da área da EF na instituição em tela.

O PPP como documento legal tem legitimidade garantida pela LDB 9394/1996 em seu Art. 12, dispondo que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” assegurada também pelo Art. 53 da LDB que coloca : “ No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.

Considerando os destaques postos na LDB nº 9394/1996, e que buscamos examinar o PPP do CEDF/UEPA elaborado em 2007, entendendo este como um documento que representa o aspecto da autonomia e da concepção coletiva institucional, garantido pela legislação educacional brasileira.

Mediante tais considerações, destacamos os principais pontos encontrados no referido documento, considerando os objetivos traçados nesta seção.

Ao examinar o PPP, com base nos objetivos traçados nesse estudo, compreendendo que se trata de inserir no debate da formação em EF, mas especificamente na análise da estrutura curricular, haja vista que, nosso foco é o ECS e especificamente a relação com o PC.

Considerando que a estrutura curricular do curso está organizada por eixos de conhecimento, onde localiza-se conhecimento básicos, específico e de aprofundamento, com base na concepção de formação ampliada que compreende três grandes áreas do conhecimento.

Segundo o PPP, o estágio como componente curricular obrigatório, compreende eixo de conhecimento básicos da formação específica. Compondo o grupo IV na organização curricular, sendo formado pelo estágio I, II, III e IV. Contudo nossa pesquisa abrange os ECS I e II, pois ambos se inserem no ambiente escolar.

Identificamos no item 9 do PPP, a concepção de prática, debate que está na dianteira da elaboração do currículo de formação de professores da EF da UEPA e que fundamenta a perspectiva de discussão sobre o ECS. Que tem como objetivo desenvolver uma formação que compreende uma intervenção ao nível de concepção de práxis, que significa entender que o exercício docente se efetiva pela relação de indissociabilidade entre teoria-prática.

A prática no PPP do currículo de formação de professores de EF da UEPA, corrobora com o entendimento de que, a prática é eixo do currículo de formação de EF, se articula a cada disciplina curricular, pois se efetiva a partir da relação produzida pela indissociabilidade teoria-prática.

A concepção da prática também está atrelada a pesquisa, por entender que é uma dimensão que articula reflexão e ação. Portanto, a prática no currículo é tudo aquilo que contempla a relação ampla entre teoria-prática, que ocorre em diversos espaços da formação. Sendo assim, a formação de professores deve proporcionar condições, isto é, preparação teórico-prática consistente para ter possibilidade de uma atuação objetiva na realidade.

Esta perspectiva da prática como componente curricular, apresenta-se nas DCNEF, no Art.9º, inciso VI, alínea b', que se refere a unidade teoria-prática. Conforme apresentamos abaixo

Art. 9º A etapa específica para a formação em licenciatura, em Educação Física, deverá considerar os seguintes aspectos: VI - Mobilização efetiva de princípios que norteiam a formação inicial e continuada nacionais comuns, tais como: b) unidade teoria-prática; (p.03).

Posteriormente no Art.11º fica colocado que as atividades práticas devem conter o ECS e nos parágrafos seguintes, apresenta que as atividades práticas devem se apresentar em diversos ambientes escolares e não escolares. Assim, foi possível identificar que o ECS vem sendo apontado como parte das atividades de extensão e de integração entre universidade e escola.

O ECS segundo PPP é o espaço que possibilita compreender a prática através da relação entre um profissional mais experiente e um aluno e formação. O ECS é uma oportunidade de formação que se efetiva a partir da relação do aluno em formação com o campo de trabalho. Logo, é um espaço de formação que ocorre in loco, um espaço de vivencia, de experiência no campo profissional de forma supervisionada e orientada.

Para concluir a análise do PPP CEDF/UEPA, pontuamos que, a articulação entre teoria e prática é ponto de partida para a formação de professores. Partindo do entendimento que, toda ação é resultado de uma reflexão. E toda reflexão implica em uma ação. Sendo assim, teoria e prática são uma unidade. Esta é uma compreensão fundamental na formação de professores, pois é, o que vai possibilitar o professor ir além do fazer, mas também compreender.

Por fim caracterizamos que, ao examinar o PPP, não identificamos menção ou definições sobre a participação do PC no ECS. Percebemos que apesar de conter no PPP uma perspectiva inovadora de formação, bem como da preocupação com o ECS no currículo. Não observamos um destaque à relação entre universidade e escola, ou seja, definições e exposições que possam nortear as relações estabelecidas no processo.

Considerando que a leis educacionais vem garantindo autonomia e responsabilidade para que a universidade organize a formação. Desse modo, acreditamos que deveria existir um melhor delineamento sobre a relação da escola com a universidade, relação que ocorre principalmente por meio da participação da PC.

Sendo assim, é preciso amparar legalmente e teoricamente a participação do PC, considerando a sua importância para o sucesso do ECS. Desse modo, consideramos o PPP CEDF/UEPA ainda que avançado no que tange a concepção formação, entre outros elementos que fundamentam e sustentam a sua elaboração, insuficiente no debate e defesa da participação do PC. E isso se reflete na concepção de formação, na medida que no processo de formação a universidade tem maior destaque do que a escola. A escola vem incorporando a função do espaço de aplicação.

Continuado o debate legal, apresentamos o exame da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Em suma podemos dizer que o Lei nº 11.788/2008, traz definições mais gerais sobre o estágio, isto é, o estabelecimento de uma unidade conceitual para diversos âmbitos em que ocorre o estágio. Vem apontado o estágio como parte obrigatório do currículo de formação, apresentado definições com relação a diferença dos tipos de estágio que podem ocorrer, da função do estágio na formação profissional. Dito isto, localizamos a primeira referência ao PC, no Art.3º do 1º parágrafo.

Art. 3o O estágio, tanto na hipótese do § 1o do art. 2o desta Lei quanto na prevista no § 2o do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos: § 1o O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7o desta Lei e por menção de aprovação final.(p.1-2).

Na análise do artigo supracitado, observando o indicativo da relação entre universidade e escola, o que indica a necessária interação entre os sujeitos, relação que fundamenta o ECS.

Nos parágrafos do Art.7º consta definições sobre as obrigações das instituições de ensino diante do estágio. Tendo a função de estabelecer convênio com os sistemas de ensino, avaliar, e administrar o estágio, indicar o professor orientador da área, estabelecer normas e coordenar a relação com a escola campo de estágio.

Já no capítulo III, artigo 9º aborda as obrigações da parte concedente, no caso das escolas campo de estágio, que são as instituições parceiras no processo de ECS, pois sedem o espaço e seus funcionários. No inciso III, fica expresso o que é obrigação da escola no ECS:

III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;(p.03).

Observamos que a lei vem apresentado obrigações a escola campo do estágio, conseqüentemente a escola, direciona esta responsabilidade de orientar e acompanhar estes estagiários aos professores da escola. Considerando isto, acreditamos que seria mais adequado, que a lei oferecesse condições para PC atuar no ECS.

Dessa forma, percebemos contradições nas determinações da Lei nº 11.788/2008. Ainda que tenha melhorado a perspectiva de abordagem do estágio na formação, já vem reforçando o estágio como componente curricular obrigatório, e essencial na formação profissional. Vem trazendo uma conceituação geral sobre o estágio e uma preocupação jurídica com os estagiários.

Contudo, entendemos que, o estágio vem sendo abordado muito pelo viés da legalidade, fica enfatizado aspectos da sua obrigatoriedade e da adequação curricular a carga horária dos cursos. Contudo, existem outros aspectos do estágio que a lei não oferece suporte.

Nesse sentido, destacamos o PC, sujeito que participa do processo de estágio, mas que tem pouco destaque nas bases legais. O PC não possui amparo legal suficiente para exercer a função de formador e colaborador na formação de futuros professores.

As bases legais do ECS não vêm aprofundando e nem dispendo de um direcionamento para o trabalho do PC, ficando mais evidentes tarefas burocráticas no estágio. O PC desenvolve seu trabalho com base nas suas próprias experiências profissionais. E o trabalho coletivo no estágio fica muito aquém do as leis e propostas de formação vem defendendo. Portanto, considerando a insuficiência das bases legais nesse aspecto do PC, compreendemos que, o ECS necessita fazer parte de uma política específica para a formação de professores, e que vá além das questões burocráticas. Ou seja, ter uma política própria, com em uma pedagogia do estágio.

4 A concepção dos PCs no ECS na formação em EF.

4.1 Apresentação e contextualização da seção

O foco desta seção é responder ao seguinte questionamento: Qual a concepção dos PCs que participam do ECS do CEDEF/UEPA? Com isso buscamos compreender as concepções que norteiam a sua participação no processo do estágio, identificando críticas, avaliações e propostas de contribuição para efetivação do ECS no CEDEF/UEPA. Portanto, o objetivo desta seção é apresentar uma caracterização da concepção dos PCs que participam do ECS, fazendo a interlocução com os PCU do CEDEF/UEPA.

Esta seção então, priorizou a análise da concepção dos docentes com base na aplicação de um questionário fechado e entrevistas semiestruturadas realizadas com PCs e PCU.

Ao considerar as diversas determinações sobre o ECS, não pretendemos examinar a fala dos PCs de forma isolada. Sendo assim, apontamos que buscamos desenvolver as análises relacionando os argumentos dos PCs e dos PCU que atuam conjuntamente com o ECS.

A nossa opção metodologia, está fundamentada na compreensão do estágio a partir das relações de mutualidade, onde os objetivos e ações dos docentes que fazem parte do processo tem como base as relações de colaboração. Deste modo, entendemos que, não pode haver uma hierarquia entre os sujeitos do estágio, do ponto de vista das relações.

Assim, os docentes envolvidos devem ser compreendidos como colaboradores, ainda que localizados em espaços diferentes de atuação. Nessa direção a visão sobre os estagiários, precisa estar atrelada a uma perspectiva que possibilita visualiza-los como colegas de profissão em formação. O que vai implicar na forma como as relações vão se desenvolver entres os PCs e os estagiários. Cada avanço nessa perspectiva vai contribuir para mudanças nas relações do ECS.

Inicialmente buscamos compreender o perfil dos sujeitos da pesquisa e assim foi aplicado um questionário fechado buscando coletar informações, sobre a formação, experiência e atuação profissional, e, posteriormente utilizamos da entrevista semiestruturada para extrair elementos sobre a concepção dos docentes que atuam no ECS.

No entanto, não podemos perder de vista que, a centralidade desta pesquisa são os PCs. O que se justifica, a partir de vários elementos apontados em pesquisas desenvolvidas sobre a temática do ECS na formação de professores. Afirmando que o ECS se constitui pela relação indissociável entre professor da escola campo, aluno-estagiário e professor da universidade, que é a relação chave da efetivação da integração universidade-escola. E nesse processo, o PC é o agente da escola, que mais efetivamente está vinculado ao estágio, e, o PCU que atua orientando, mediando a participação e intervenção dos alunos estagiários.

Portanto, entendemos que, analisar a concepção dos PCs, significa não perder de vista a relação universidade- escola, relação chave no processo de formação de professores, o que faz nexos com uma problemática antiga na formação de professores. Que é a necessidade de a formação de professores partir de dentro da profissão, ou seja, da escola. Nesse sentido, é que acreditamos que dar vez e voz aos PCs, é um passo fundamental para que a formação de professores assuma uma proposta de formação mais efetivamente preocupada com as necessidades da EB.

Apontamos então que, o ECS não deve ser definido como uma relação unilateral, de observar e reproduzir, como era no período das escolas normais. Mas deve ter como marco da sua constituição, organização e definição, a complexidade do exercício docente. Pois o trabalho do professor é utilizar das ferramentas pedagógicas para socializar o conhecimento historicamente construído. O que requer desenvolver e planejar estratégias didáticas para que o aluno, apreenda e assimile o saber escolar.

Assim, ensinar não pode ser entendido de forma simplificada. Mas deve considerar que, não somente se ensina o conteúdo escolar em si, mas se fornece ferramentas para compreender e situar-se com relação ao conhecimento apreendido e o mundo. E esse processo (competência) de ensinar, que é a essência, a especificidade do trabalho docente (SAVIANI, 2013).

4.2 Análise e discussão dos resultados

4.2.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

A inclusão deste tópico tem como objetivo caracterizar o perfil dos sujeitos que participam do ECS, no caso dessa pesquisa, os PCU e os PCs. Para tanto, levantamos as principais informações sobre formação e experiência

profissional na área da formação de professores em EF e com o estágio, por meio da aplicação de um questionário fechado. Sendo assim, apresentamos a tabela 3 (Perfil dos PCs), e 4 (Perfil dos PCU), e as respectivas considerações sobre o perfil dos sujeitos.

Tabela 3: Perfil dos PCs

DADOS	PC1	PC2	PC3
Faixa etária	48	58	50
Formação inicial	Educação Física	Educação Física	Educação Física
IES de Formação	UEPA	UEPA	UEPA
Ano de formação	1996	1985	1990
Pós graduação	Especialização	X	Especialização
Experiencia na EB	Três níveis da EB	Educação Infantil e ensino fundamental	Três níveis da EB
Experiencia no ECS	Não	Não	Não
Tempo de magistério	10 anos	24 anos	25 anos
Experiencia como PC	UEPA, PIBID-UEPA UNIASSSELVI	UEPA	UEPA, UFPA, UNAMA
Tempo de Experiencia no ECS	8 meses	2 anos	3 anos
Carga horária e turno	manhã e tarde 185h	manhã e tarde 270h	manhã e tarde, noite 300h
Turmas	11	16	30
Atividade de extensão	NÃO	NÃO	SIM

a) Perfil dos PCs

A partir dos dados obtidos pelo questionário, observamos que os PCs possuem uma faixa etária aproximada. Tendo em vista que, a variação de idade fica em torno de 48 a 58 anos, logo uma diferença de idade que varia entre 8 a 10 nos. Podemos inferir que os sujeitos desta pesquisa se encontram em uma fase da meia idade da sua trajetória de vida.

Com relação a formação inicial dos sujeitos, observamos que todos os investigados são egressos da mesma instituição, no caso a UEPA, em um período que varia do ano de 1985 a 1996. Com relação é este aspecto, é importante destacar que estes docentes tiveram uma perspectiva de formação em EF direcionado para modelos e tendências de ensino tecnicistas, atrelado a educação do corpo. Isto é, a EF atrelada a promoção de corpos saudáveis, a exaltação da performance, e a esportivização dos conteúdos da EF.

Com relação a pós graduação, observa-se que de um quantitativo de três investigados, dois (PC1 E PC3) possuem especialização voltadas para área da EF, ligados a tema da saúde e atividade física. No que se refere a experiência profissional, predomina experiência no nível de ensino da EB, ficando ausente na experiência profissional no ensino superior.

Os dados confirmam om quadro geral da maioria dos professores da EB. Que caracterizado por uma trajetória profissional restrita a atuação na EB e de pouco acesso a programas de pós-graduação. As condições de trabalho adversas, com elevada carga horária e ausência de políticas para a formação dos professores da EB tem contribuído para esse quadro.

Com relação ao tempo de docência, caracterizamos os PCs segundo a definição de ciclos de vida profissional conforme Krug at al (2015) apud Hüberman (1992). Portanto, PC1 que possui 10 anos está classificado na terceira fase do ciclo de vida profissional, definida como “diversificação. Já PC2, que tem 24 anos, encontra-se na fase da “Serenidade ou conservantismo”. E PC3 encontra-se mais próximo da fase definida como “desinvestimento”.

E Krug et al (2015, p.99-100) explicita as fases da seguinte forma

3ª fase) Diversificação - é uma fase de experimentação e de diversificação. Os professores nessa fase das suas carreiras seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos.

4ª fase) Serenidade e/ou Conservantismo – a Serenidade é a fase em que os professores chegam à serenidade, através de questionamentos. [...] diminuem o nível de ambição, apresentam-se mais sensíveis, menos vulneráveis. Consideram que não tem mais nada a provar. Os professores pertencentes a este ciclo queixam-se da evolução dos alunos e dos colegas mais jovens.

5ª fase) Desinvestimento - Os professores reservam um tempo maior para si mesmos, ocorrendo um recuo e interiorização nesse final da carreira.

Em relação a experiência com o ECS, verificamos que, PC1 é o que possui menos tempo de experiência como PC (8 meses). Enquanto que PC2 possui 2 anos e PC3 3 anos. Apontamos que, apesar de possuírem uma longa carreira de atuação no magistério, tiveram pouca experiência como PCs no ECS.

Com relação a carga horária de trabalho observamos que PC3 é o que tem maior carga horaria de trabalho (300h), maior quantidade de turmas e atua nos três turnos de trabalho. E sucessivamente temos PC2 com a carga horaria de 270h, atuando nos turnos manhã e tarde, e por último PC1 com 185h, atuando nos turnos manhã e tarde.

b) Perfil dos professores da universidade do ECS

Apresentamos a tabela 4 que se refere aos dados obtidos pelo questionário aplicados aos PCU.

Tabela 4: Perfil dos PCU

DADOS	PU1	PU2	PU3
Faixa etária	47	44	36
Formação inicial	Educação Física	Educação Física	Educação Física
IES de formação	UEPA	UEPA	UEPA
Ano de formação	1991 a 1994	1995-1998	2003-2006
Pós graduação	Especialização Mestrado Doutorado	Especialização Mestrado Doutorado	Mestrado Doutorado
Experiencia na EB	Três níveis da EB	Três níveis da EB	não possui
Tempo de Experiência no ES	16 anos	12 anos	13 anos
Tempo de magistério	28 anos	21 anos	9 anos
Experiencia como PC	sim	sim	Não
Experiência com ECS	10 anos	Sim	7 anos
Carga horária e Turno	40h Manhã e tarde	40h Manhã e tarde	40h Manhã e tarde

Observamos a partir da análise da tabela 4, que os PCU1 e PCU2 aproximam-se com relação a faixa etária. Já PU3 possui uma faixa etária menor, com relação aos demais. Assim, caracterizamos que a diferença de idade entre os sujeitos fica em torno de no máximo 3 a 11 anos. PUC3 encontra-se vigor da vida - de 30,1 a 42 anos, já PCU3 e PCU4 meia idade - de 42,1 a 60 anos.

Todos os sujeitos possuem formação na área da EF, e são egressos da mesma instituição de ensino, no caso, a UEPA. Porém em tempos de formação diferentes. PCU1 e PCU2 tem formação nos anos 90, enquanto que PCU3, teve formação já nos anos 2000.

Com relação a formação profissional, observamos que os mesmos possuem qualificação considerável na área da educação e da EF, possuindo nível de formação mestrado e doutorado. Em relação a experiência profissional ambos têm tempo de experiências aproximados que varia de 13 a 16 anos, logo encontram-se mais próximos da fase da diversificação.

PCU3 não possui experiência efetiva com a EB. Já PU1 e PU2 possuem uma longa experiência no magistério, no ensino superior, e principalmente na EB. Existe uma desigualdade com relação a experiência na EB, já no ensino superior uma aproximação.

Com relação a experiência profissional, observamos que pelo fato de PU1 e PU2 ter atuado na EB, tiveram a oportunidade de exercer a função de PC do ECS além de exercer a função de PCU. E em suma podemos dizer que os sujeitos investigados possuem experiência profissional considerável com o ECS.

4.2.2 Análise e discussão da concepção dos PCs

Com base nas declarações dos PCs, compreendemos que, apesar dos grandes avanços teóricos no campo do estágio, bem como do estabelecimento de diversas leis que vêm legitimando-o como componente curricular na formação, existem fragilidades na sua efetivação. O que é perceptível quando identificamos nas falas dos PCs insatisfações com relação a sua inserção e participação no contexto da disciplina.

Sendo assim, apresentamos inicialmente a fala do PC1, que expressa a insatisfação com relação a sua inserção no ECS.

“[...] me procurou pra saber se eu podia participar com os alunos dela sendo meus estagiários lá na escola. Ficassem na escola comigo como estagiário. Foi de um convite, né, mas assim, acho que foi meio... não gostei muito dessa parte”. (PC1).

Identificamos na fala de PC1, que essa insatisfação tem a ver com uma realidade já identificada em outras pesquisas sobre o ECS, indicando que a relação do PC no estágio, vem sendo marcada pela camaradagem e pela afetividade. O que é resultado, da ausência de protocolos que contribuam para um ambiente mais profissional (BENITES, 2012; IZA e SOUZA NETO, 2015). Nesse sentido, Correa Junior et al (2017, p.143) afirma a “[...] necessidade desse quadro evoluir em termos de profissionalização do ensino”.

Considerando a importância dos PCs no ECS, esse chamado da escola deveria ser estabelecido de uma forma mais pedagógica e profissional. Portanto, nessa trajetória de inserção, não identificamos relatos mais detalhados que enfatizem um direcionamento mais profissional e político-pedagógico da universidade para com a figura do PC.

Ao contrário, os PCs relatam que a sua entrada no estágio tem se estabelecido a partir de um convite informal, isto é, uma conversa. Então, percebemos que a entrada dos PCs no ECS não vem sendo acompanhada por um projeto político pedagógico, um cronograma, que apresente o estágio de forma sistematizada.

Segundo Iza e Souza Neto (2015), essa problemática é mais uma das fragilidades encontradas na relação universidade-escola. Assim, o PC acolhe o ECS, pautado na ação da boa vontade, uma vez que, não recebe formação e orientação sobre as suas ações no projeto de estágio.

Dessa forma, identificamos que os PCs acabam aceitando participar do estágio muitas vezes em decorrência de algum laço de afetividade com os PCU. Portanto, a sua inserção no estágio vem sendo demarcada a partir de uma relação não oficial (BENITES, 2012). É o que se verifica nas falas de PC1, PC2 e PC3 a seguir.

O estágio, ele chegou assim- Olha professora, esses professores vão ficar com a senhora! a gente pode fazer.? - Eu queria trazer uns alunos pra fazer estágio na sua disciplina, a senhora aceita? (PC1).

Olha só, eu fui até surpreendido nos dois anos que aconteceram. Eu fui surpreendido pela coordenação pedido para falar comigo, levando já à quadra onde eu estava, o professor da UEPA juntamente com os alunos. E eu tive que parar um pouco lá pra dar atenção a eles e aí ele foi falando "sou professor da UEPA, nós temos aqui alunos que são do curso de educação física e nós gostaríamos de contar com sua colaboração pra que eles tenham aqui uma experiência enquanto ensino supervisionado, então eles gostariam de presenciar suas aulas, logo de início nós estaremos aqui olhando, e posteriormente eles virão aqui nos dias que o senhor tem aula (PC2).

Alguns alunos que vieram foram por indicação. Eu conheço alguns professores da faculdade da UEPA e eles me indicaram aqui, também pela localização da escola, que é uma escola de fácil acesso (PC3).

Os PCs apontam uma insatisfação com relação a entrada do estágio na escola pela universidade, exercida principalmente pela figura dos PCU que orientam os estagiários. E vem indicando propostas para qualificar essa inserção, ao colocar que, deveria ocorrer uma apresentação, um diálogo com antecedência por parte dos PCU para conhecer e discutir o planejamento da disciplina, esclarecer questões sobre a atuação dos estagiários, sobre o estágio e função dos PCs. Buscando estabelecer objetivos comuns, isto é, a apresentação e debate do projeto de estágio. Como coloca PC2 no trecho a seguir.

Seria bem mais oportuno e proveitoso se o professor nos procurasse com antecedência para que juntos pudéssemos conversar acerca do que ele gostaria, qual a ênfase, qual o foco que ele gostaria que os alunos tivessem durante essa experiência na escola, né. Para que juntamente, a gente pudesse construir algo em benefício do que eles estavam precisando na hora de ministra as aulas, de ter essa segurança, que conteúdo eles poderiam focar, no que eles estavam mais trabalhando, né, pra que a gente pudesse fazer uma adaptação no nosso planejamento e pudesse contemplar a perspectiva desses alunos com relação ao que eles gostariam de estar aprendendo. (PC2).

Considerando o trecho acima, compreendemos que, os PCs entendem que é preciso estabelecer um vínculo profissional e pedagógico com o estágio, o que vai facilitar e potencializar a troca de experiência, o diálogo, a formação mútua entre os sujeitos.

Dessa forma, os reclames dos PCs revelam que o ECS não vem efetivando a integração com a escola de forma profissional. Falta diálogo para estabelecer planejamentos, metodologias e organizar a intervenção dos estagiários na escola, e a própria intervenção dos PCs. O que é possível identificar nas falas abaixo.

“[...] eu achei assim, faltou sentar, a gente precisa conversar primeiro com os professores, vamos ver como vamos atuar, fazer um planejamento, um cronograma de atividades junto com os professores, o professor que vai supervisionar e mais os alunos. E um comprometimento maior desse estagiário porque às vezes eles não chegam, não fazem a programação, a gente pede uma intervenção ele não tem. Isso deixava muito a desejar. Então isso é uma das coisas que a gente precisa ver melhor nesse estágio”. (PC1).

Nós não chegamos a conversar com os docentes da disciplina estagio supervisionado pra focar um contexto. Nós tivemos uma conversa inicial do que eles estavam se propondo a fazer, mas não elaboramos um plano diferente do nosso, semestral ou anual, que a gente já vinha fazendo. Os alunos, eles vivenciaram conosco o nosso conteúdo que estava já programado, estipulado para o ano. E eles vivenciaram conosco essa prática que já estava pré-estabelecido. (PC2)

Eu não sei se seria melhor o professor da disciplina pudesse estar conversando conosco logo antes de trazer os alunos para que ali a gente pudesse traçar um plano, que nos dissessem qual é o foco para que também pudéssemos estar nos adaptando pra ministrar as aulas de acordo com aquilo que eles estão trazendo. Seria melhor do que como foi realizado as duas vezes. (PC2).

Dessa forma podemos indicar que os PCs não se sentem parte da construção do ECS, já que a sua participação não vem sendo priorizada, logo, não se observa um trabalho integrativo, colaborativo entre escola e universidade, que de fato seja satisfatório para os sujeitos que fazem parte, efetivando assim a parceria universidade-escola.

Fica perceptível nas falas dos PCs que estes não se reconhecem como parte do processo da construção do cronograma das atividades do estágio. Assim, podemos afirmar que apesar do PC fazer parte da concretização do estágio, a sua presença e pouco explorada, a sua participação fica limitada a receber e assinar fichas dos estagiários.

Os PCs são aqueles que acolhem e recebem o estagiário na escola, que acompanham mais de perto esse envolvimento do estagiário com a experiência docente. Pois são os sujeitos que estão vivenciando o cotidiano da escola, assim é uma figura imprescindível para o sucesso do estágio.

E segundo Benites (2012), os PCs são aqueles que acrescentam em suas tarefas docentes a responsabilidade de acompanhar futuros professores em suas experiências formativas, que diferentemente do PCU, os PCs do estágio

“[...] não recebe financeiramente por participar do momento do estágio, não possui uma adaptação na sua carga horária ou contrato de trabalho para que destine sua atenção ao enquadramento dos estagiários, não é retribuído pelo tempo destinado a “auxiliar outro profissional”, ou seja, o professor, simplesmente, agrega mais uma responsabilidade (BENITES;2012, p.119).

Percebemos nas falas dos PCs que eles compreendem importância do estágio, a partir de seus julgamentos pessoas com relação a formação de professores, entendendo que a experiência no estágio é fundamental para formar futuros professores. E é a partir dessa perspectiva que aceitam colaborar com o ECS, contudo a sua presença no estágio tem sido negligenciada e desvalorizada.

Os PCs expressão que existe uma centralização, uma hierarquia na construção estágio. Quando expressão que não tem conhecimento, nem participação sobre algumas atividades do estágio, e relatam que o PCU é que vem determinando a forma como o estágio chega na escola, assumindo tarefas de planejamento e organização do cronograma da disciplina.

Dessa forma, identificamos que as questões internas do estágio, e debate mais amplo fica limitado a perspectiva do professor da universidade, limitado na maioria das vezes a sala de aula da universidade. O que é uma relação que não contribui para valorizar os conhecimentos e saberes dos PCs, bem como valorizar a escola como espaço de formação em serviço.

Nas falas abaixo percebemos como se materializa essa problemática, quando os PCs relatam não ter conhecimento e não participarem de algumas etapas do estágio.

E aí a gente começa... agora, as intervenções, que horas eles vão ficar observando aqui, isso, esse cronograma vem feito pela professora do estágio da UEPA. Ela que diz quando eles começam a intervir quando eles começam só observar. E a partir daí é que ela vai dando as... a única coisa que eu fiz foi ceder o meu planejamento pra que ela visse o que eu tava fazendo, pra que ela visse meu planejamento, e aí ela começou é... fez os direcionamentos pra eles. (PC1).

Eu não sei como é feito. Acredito que é só pela professora do estágio, que é ela que determina o conteúdo e até quando vai usar porque a única coisa que ela me repassou foi de que eles, a partir da outra semana... Ela veio comigo e disse "olha, a partir da outra semana eles vão começar a dar aula". (PC1).

A escola só recebe o aluno e passa pra gente. Em nenhum momento a escola perguntou como foi. Fica na nossa responsabilidade. (PC3).

O ECS é um espaço de experiência coletiva, de convergência e de construção de saberes que ocorre a partir da interação entre PC, PCU e estagiário. Desse modo, o estágio é um espaço de formação que ocorre pelo trabalho coletivo, é um momento de encontro entre duas culturas docentes e saberes curriculares e vivência. E esse encontro deve ser efetivado a partir de uma cultura de colaboração.

Segundo Benites et al (2013) a categoria colaboração precisa ser melhor compreendida e trabalhada, o que vai evitar a visão de relações hierárquicas, pois as ações do estágio envolvem o esforço de ouvir, colaborar e compartilhar e não de impor.

Portanto, o estágio deve ser organizado e elaborado a partir da perspectiva da colaboração, o que implica em elaborar um projeto comum de estágio. Nesse sentido, é preciso que as propostas de ECS priorizem a participação do PC, pois essa será uma medida que vai contribuir para que ele seja reconhecido como formador dentro do ECS.

O que vai ser importante para desfazer possíveis antagonismo e hostilidades nas relações com os demais sujeitos do estágio e avançar na visão do PC como formador e não apenas como aquele que recebe os estagiários.

O professor-colaborador é identificado por ser professor, pelas condutas adotadas, pela postura, pelo modo de agir e se expressar, pela maneira como organiza seu espaço de trabalho, toma decisões e reflete ou não sobre suas ações. Contudo, na grande maioria das vezes não existe um reconhecimento por serem formadores de futuros

professores ficando atrelados a condição do ensino e não da formação (BENITES, 2012.p,54).

Assim, acreditamos que fortalecer a participação e contribuição dos PCs no estágio vai possibilitar romper com a visão restrita de que os PCs são aqueles que recebem o estagiário e que assinam as fichas de frequência, ou seja, considerando mais os aspectos burocráticos.

Mas colocando como corresponsável pelo processo de formação de futuros professores (IZA; SOUZA NETO, 2015). O que significa valorizar os professores da EB, o que vai implicar em outras percepções sobre o estágio e sobre a escola.

Apesar do caráter burocrático do estágio, do cumprimento de carga horária, termos de assinatura de convênio com as escolas e etc. É preciso conceber o ECS por uma perspectiva mais ampliada, o que implica compreender como um eixo curricular, como espaço que produz conhecimento pois possibilita teorizar, investigar a prática pedagógica, assim, o ECS é teoria sobre a prática, é uma atividade teórica preparadora de uma práxis (PIMENTA, 2012).

Observamos na fala do PC3, que o mesmo se sente isolado nesse acompanhamento do ECS, revelando uma solicitação de apoio institucional de ambos os lados, tanto por parte da escola como da universidade.

“[...] A escola só recebe o aluno e passa pra gente. Em nenhum momento a escola perguntou como foi. Fica na nossa responsabilidade. [...] alguém da faculdade liga pra escola e conversa que vão uns alunos lá? - Não, não tem. É como eu lhe disse, os alunos saem da escola e a faculdade não sabe onde eles vão. Eles têm que fazer esse estágio supervisionado, eles só orientam assim “esse estágio supervisionado é pra séries iniciais”, aí o aluno tem que sair da faculdade e procurar uma escola que tenha as séries iniciais, procurar um professor que aceite a sua presença na aula [...]” (PC3)

A ausência de um diálogo, debate das perspectivas do ECS com o PC, tem diversas implicações, das quais podemos elencar como principal, a falta de reconhecimento da sua função. O que impossibilita que o PC reconheça o seu papel formativo dentro do estágio e se veja de forma limitada no processo.

A partir das falas dos PCs, compreendemos que o ECS na UEPA tem limitações quanto ao diálogo pedagógico com os professores da escola com relação a efetivação, a socialização, avaliação do ECS. Não ocorre um debate inicial, uma aproximação mais pontual e profissional entre os sujeitos.

O PC é aquele que atua no ECS como parceiro, colaborador na formação dos futuros professores. É o profissional experiente que atua na EB que vai orientar, dialogar, intermediar, as vivências dos futuros professores. É a figura que vai possibilitar a interlocução entre a realidade do ensino e a formação acadêmica (BENITES, 2012).

São aqueles que cedem espaço para ECS, recebem com boa vontade os alunos provenientes da formação inicial. Logo, é possível afirmar que ao aceitar receber os estudantes do estágio, os PCs entendem a importância da disciplina. Contudo, desconhecem o cronograma do ECS, pois não tem participação nesse âmbito e acabam sendo apenas receptores de estagiários.

A partir dessas avaliações, concordamos que é preciso, superar os paradigmas que vinculam o ECS ao espaço de aplicação prática. Pois é preciso compreender como espaço de instrumentalização para o exercício docente, assim como as demais disciplinas do curso. Portanto, a escola precisa ser considerada espaço de formação, de produção de saberes e conhecimentos. E ao valorizar a escola, valoriza-se os professores que dela fazem parte.

Dessa forma, o estágio precisa ser reconhecido com um campo de conhecimento, e não de treinamento para docência, pois é um momento de aproximação com a escola, com o trabalho dos professores, E não pode ficar limitado ao entendimento de aplicação da teoria (BENITES, 2012).

Assim, é preciso ampliar a visão sobre o PC, percebendo sua relação com a formação produzida na universidade, construída por meio da troca de experiências, conhecimentos e trabalho conjunto.

Dessa forma, constatamos que o ECS carece de estabelecer essa parceria de forma mais compromissada e profissional com a escola. Pois identificamos que a escola não constrói vínculos com o ECS, ou seja, não possui proposta de parceria que possa aglutinar a escola e os PCs no sentido de uma formação mútua.

Com relação aos PCU identificamos que a inserção no ECS ocorreu atrelada a atuação e motivada pelo interesse no contexto da EB. É o que coloca, PCU1, quando diz que, a sua trajetória com a disciplina estágio iniciou com a disciplina Prática de ensino que pertencia a antiga matriz curricular dos cursos de formação de professores. E prosseguiu na sua atuação docente no ensino

superior, com o a disciplina ECS, pois acredita que a disciplina é uma oportunidade de valorizar a EF escolar.

E PCU2 aponta que o seu contato com a disciplina ECS ocorreu ainda na EB, quando teve a oportunidade de atuar como PC. Posteriormente na educação superior, como docente da UEPA, sempre esteve atrelada a disciplina buscando fortalecer a importância da mesma na formação em EF.

Já PCU3 apesar de não apresentar experiência docente efetiva na EB, o interesse e inserção no trabalho com o ECS na formação de professores de EF da UEPA, foi impulsionado por concepções educacionais que fortaleciam a educação pública como direito social, da necessidade de qualificar a formação de professores e assim, enxergando o ECS como espaço mais adequado para o trato com os conteúdos da EF em uma perspectiva diferente dos espaços das academias e clubes. É o que evidenciamos nas falas em destaque abaixo.

Eu fiz concurso pro estágio, né, porque era a disciplina que eu realmente queria e era a disciplina que naquele momento eu mais me identificava. Então, assim, essa minha inserção em parar no Estágio é aquilo que eu te falei, eu não conseguia me imaginar fazendo outra coisa, a minha experiência sempre esteve atrelada ou a projeto social ou a escola, eu não tinha outras referências que eu pudesse dizer assim essa é minha base, não, eu sempre estive dando aula de Educação Física, eu sempre estive lá na quadra, na sala de aula com os alunos discutindo o quê? Educação Física; trabalhando o quê nas minhas formações? Formação em Educação Física Escolar, então, na verdade, o meu próprio currículo *lattes*, ele acaba evidenciando essa trajetória, né. Esse meu trajeto sempre foi com a questão da escola, com a discussão escolar. Então isso, na verdade, me levou a trabalhar com a disciplina, me levou a pensar a disciplina. (PCU1).

Então eu comecei a minha relação com o Estágio antes de entrar pra Universidade como docente. Então comecei ali nessa experiência de ter sido supervisora de estágio, de ter acompanhado os alunos, de ter contribuído com eles para a formação deles, eu me interessei também em ser professora dessa disciplina porque eu acarretava uma experiência na escola, né, e me interessei, quando o concurso saiu com vagas para as disciplinas, eu me identifiquei de imediato com as vagas de estágio supervisionado porque era uma disciplina que tinha minha cara, que tinha minha identidade, que eu fui professora na escola. Eu tinha certeza que eu ia poder contribuir muito com os alunos pela experiência que eu tinha acumulado na escola, então eu iniciei assim. (PCU2).

A experiência com a disciplina de Estágio, ela se deu muito em virtude da necessidade de ampliar a relação com a organização do trabalho pedagógico com essa vivência do conteúdo ou dos conteúdos da Educação Física, conforme as teorias pedagógicas que a Educação Física organiza ou sistematiza os conteúdos no espaço da escola, que é um espaço privilegiado pra se traçar os conteúdos da Educação Física. Então esse interesse por ampliar esse domínio teórico-prático ele existiu, tendo em vista que a minha experiência com a Educação Básica era inexistente do ponto de vista da docência, né. A experiência

com a educação básica era existente do ponto de vista como estudante de Educação Básica, mas não como docente. (PCU3).

É latente na fala dos PCU a valorização da EF escolar, o que é um aspecto que precisa ser ressaltado, tendo em vista que, tem tendenciado na formação em EF outros campos de atuação, é o que se percebe na fala de PCU1.

“Eu percebo que durante muito tempo foi uma tecla que eu bati muito com os alunos: o encantamento pela escola pública, o encantamento pelo ensino da educação física escolar. Porque que eu batia nessa tecla? Porque havia uma barreira muito grande, os alunos diziam assim “eu quero ser professor de academia”, e aí eu dizia “eu tenho que mostrar pra eles outras possibilidades” porque será que ele vai ter 50, 60 anos trabalhando na academia? Era sempre um questionamento que eu fazia até brincando com os alunos. Mas na verdade era uma forma de cutucar [...]”. (PCU1).

Dessa forma, observamos que, os professores investigados apontaram desde o início da sua formação uma identificação com a atuação no campo escolar, alicerçado em princípios e concepções que defendem a educação básica pública e de qualidade, bem como de uma proposta de EF escolar com suporte uma proposta didático-pedagógica progressista.

Identificamos nas falas do PCU ao discorrer sobre o estágio, que os mesmos possuem uma base teórico-metodológica que sustenta a sua atuação docente. Já com relação aos PCs não identificamos o desenvolvimento de definições e conceitos teórico-metodológicos com relação a sua prática profissional.

Podemos observar nas falas dos PCU a presença das perspectivas teóricas que se atribuíam a efetivação do ECS na formação em EF.

Nessa trajetória da relação do Estágio tem uma experiência que me ajudou muito é que eu tinha vários colegas que tinha a trajetória da construção de estudos, ainda não um grupo de estudos, mas a gente estudava. Nós tínhamos uma vinculação muito grande com a defesa da educação física escolar. (PCU2).

Então assim, eu posso te dizer que a minha trajetória, ela foi sendo construída muito em função do meu vínculo com a educação básica, né, e da minha contribuição em aproximar, em fazer essa relação universidade-escola, principalmente no campo da educação física que eu via e vejo o estágio supervisionado como um espaço pra os alunos se aproximarem da escola, gostarem desse ponto de atuação porque é muito incentivado o não escolar, tudo leva para o não escolar. Então eu via que o estágio era o momento. Eu via não, eu vejo. Então o meu objetivo, nessa trajetória com o estágio supervisionado, foi sempre fazer com que os alunos que estão em processo de formação valorizassem o espaço da escola pública como espaço importante para sua atuação. (PCU2).

“[...] processo de construção coletiva e fundamentado de ponto de vista de uma determinada concepção da natureza do estágio supervisionado com o diálogo com os estudantes muito forte nesse contato inicial com a disciplina com a concepção de educação, concepção da educação na condição de um direito universal, de um espaço que deve ser público e gratuito, como um direito de todos, enfim, uma discussão de base político pedagógica muito forte, inicialmente com eles, e também político pedagógica do ponto de vista de como se compreendia a educação e a educação física.(PCU3).

Os professores indicam que, valorizar e qualificar o ECS como espaço privilegiado para experienciar os conteúdos da EF implicam em valorizar e fortalecer uma concepção de formação em EF da escola como espaço de atuação profissional. Assim, indicam que a sua própria entrada na docência em nível superior teve como alvo principal, a trabalho com ECS.

Com relação a atuação com o estágio, os professores apontam que desenvolveram além da função de professor da disciplina, assumiram a coordenação geral da mesma. Que é uma função mais administrativa e relacionada à tarefa de estabelecer convênios com escolas, organizar e sistematizar a proposta do estágio na formação. Portanto, a coordenação do estágio possui tarefas burocráticas de firmar a parceria universidade escola. O que facilitava vida dos professores da universidade e dos alunos.

Nesse ponto, destacamos a fala de PCU1, quando se refere as contribuições da coordenação do estágio, ao enfatizar que

O curso de Educação Física, mais especificamente da UEPA, ele nunca tinha os convênios firmados. Então o professor tinha que sair atrás procurando escola e vendo se o professor estava disponível a aceitar ou não, você saia com a cuia na mão pedindo: “Por favor, você aceita meus alunos; você deixa eu assistir sua aula?”. E muitas vezes era bem ruim essa correlação de você ter que fazer isso. Você não tinha uma coordenação de estágio. Depois de um tempo, o curso de Educação Física passa a ter agora a disciplina Estágio, né. Na disciplina Estágio, de cara não se pensou logo em coordenação de estágio, mas depois de um tempo foi pensado isso; então você ter uma coordenação de Estágio, uma das funções da coordenação de Estágio era fazer esses convênios com as escolas, né. Eu passei quase dois anos, um ano e oito meses na coordenação de estágio, era uma preocupação que eu tinha, de pensar os professores que eu tinha, que estavam assumindo a disciplina e pra onde esses professores iam; então eu estava já fazer os contatos antecipados[...], [...] de fazer os contatos que eu tinha com as escolas públicas e privadas, pra que os alunos facilitassem a vida dos professores, né. [...] não deixar que os meus colegas passassem pela mesma situação que eu já havia passado de estar batendo de porta-em-porta, de não saber onde lotar aluno. (PCU1).

PCU1 iniciou sua experiência com o estágio, em um período em que se denomina de Prática de ensino, nesse período, segundo PCU1 os professores

que atuavam com a disciplina tinham muita dificuldade, tendo em vista que, não havia coordenação geral da disciplina. A coordenação somente passou a existir quando a Prática de ensino foi redefinida e denominada de ECS.

E coloca que sua experiência com o ECS, foi marcada por grandes dificuldades. Primeiramente de encontrar escolas e professores que a aceitasse os estagiários. Nesse bojo, destaca que, nesse período não havia uma organização do ECS como hoje, ou seja, uma coordenação, um amparo legal mais adequado.

Eu trabalhei com as duas matrizes curriculares que o curso de Educação Física já teve, né, uma matriz curricular mais antiga, que você chamava de Prática docente e a nova matriz curricular do ano de 2000 para cá estágio. O curso de Educação Física, mais especificamente da UEPA, ele nunca tinha os convênios firmados. Então o professor tinha que sair atrás procurando escola e vendo se o professor estava disponível a aceitar ou não, você saía com a cuia na mão pedindo: “Por favor, você aceita meus alunos; você deixa eu assistir sua aula?”. E muitas vezes era bem ruim essa correlação de você ter que fazer isso. Você não tinha uma coordenação de estágio. Depois de um tempo, o curso de Educação Física passa a ter agora a disciplina Estágio, né. Na disciplina Estágio, de cara não se pensou logo em coordenação de estágio, mas depois de um tempo foi pensado isso; então você ter uma coordenação de Estágio, uma das funções da coordenação de Estágio era fazer esses convênios com as escolas, né (PCU1).

Identificamos na fala de PCU1 o reconhecimento de melhorias no que concerne a organização do estágio, ou seja, do que era o estágio no período da Prática de ensino, e como se encontra hoje. Contudo aponta uma limitação, no que se refere a lotação dos professores que vão atuar com a disciplina na instituição em questão.

Segundo PCU1 a lotação dos professores no ECS deve seguir o critério da aproximação e experiência com a EF escolar. No entanto alerta que a lotação dos professores, vem sendo feita conforme a necessidade de preenchimento de carga horária.

Segundo PCU1 isso prejudica a disciplina, pois acredita que deve existir uma correlação entre experiência e formação para atuação no âmbito do ECS na formação em EF, e que este deve ser um critério para lotar os professores que vão atuar com a disciplina. Ou seja, experiência e formação. Como está colocada na fala abaixo.

Mas me veio uma outra questão, muitas vezes, na disciplina paira uma barreira que eu percebo até hoje: a disciplina Estágio, ela está lotando professores, não por essa demanda que era anteriormente lotada, que é o professor que tem essa experiência, que está atrelado, não! Hoje

se luta assim: tá sobrando carga horária, o professor de natação não está lotado, ele precisa ter quatro turmas, ele precisa ter 18 horas, 16 horas, tá faltando uma turma pra ele, “lota ele no Estágio”; ah, tá faltando turma pro professor de handebol, de fundamentos e métodos do esporte “ah, joga ele pro Estágio”. Penso que um dos limites hoje que você tem é pensar esses professores que estão atrelados à disciplina no eixo da experiência profissional, da práxis com a academia, da academia dialogando com a escola pública e privada, da educação física curricular. (PCU1).

Foi possível perceber diante das falas dos PCU que atuam com a disciplina ECS, que o vínculo com esta disciplina além de atrelado a EB, e a EF escolar, existe um direcionamento político-pedagógico que sustenta o trabalho desses docentes, ou seja, uma postura política que compreende o estágio como campo de pesquisa fundamental para produzir, compreender e problematizar a EF como componente curricular.

Portanto a atuação destes PCU está articulada a um compromisso político com a educação pública, com a EF escolar, e sobretudo com o estágio por valorizar seu potencial formativo. E a trajetória formativa, a experiência com a EB, com o estágio fortaleceu o reconhecimento deste componente curricular na formação de professores de EF, o que teve reflexos no desenvolvimento profissional, ao avançar e fortalecer espaços de debate e pesquisa sobre o ECS na formação em EF, como observamos na fala em destaque.

[...]e nesse ano que eu comecei a dar aula no estágio, coincidentemente esses colegas estavam também dando aula nessa disciplina, na UFPA e na UEPA, e aí a gente se juntou, a gente acabou ministrando essa disciplina: “vamos fazer um trabalho coletivo? Vamos fazer um trabalho em conjunto?” e aí a gente criou o Seminário Interinstitucional do Estágio. Isso foi fortalecendo o vínculo com a disciplina, né. o seminário sempre foi um espaço de formação pra gente, de diálogo da universidade com a escola. E ele manteve o meu vínculo com essa disciplina também. Então eu fiquei todos esses anos trabalhando com essa disciplina de estágio supervisionado. Nessa trajetória, né, como parte dessa disciplina, eu submeti projeto de... que foi o PIBID, que foi também uma referência da relação da universidade com a escola. (PCU2).

Destacamos um ponto fundamental levantado por PCU3, ao discorrer sobre a sua inserção no ECS. Dizendo que, o seu trabalho com a disciplina teve suporte de outro docente da área que já atuava com o ECS. Como podemos observar na seguinte fala.

Isso contribuiu bastante para eu poder qualificar a minha intervenção nessa disciplina de Estágio, muito em virtude da forma como nós conduzimos na disciplina, nessa minha experiência com ela, se deu em amplo diálogo, desde o processo de planejamento da disciplina, nós pensamos pra poder organizar a disciplina, pensar como nós iríamos

conduzir desde a formulação do trabalho da disciplina até o processo de desenvolvimento das aulas do curso, das aulas iniciais, o processo de condução e acompanhamento dos estudantes nas escolas; a gente só se dividia no momento da regência das turmas, né, fora isso nós permanecíamos em conjunto, em unidade, inclusive trabalhando com uma turma única. Centralmente a trajetória desenvolvida até aqui ela se desenvolveu desse modo, né, na maior parte das vezes quando eu assumi a disciplina, né, ou seja, um processo de construção coletiva.

Considerando o trecho acima, evidenciamos que um ponto fundamental na construção, na efetivação do estágio, é a relação do trabalho colaborativo. O trabalho coletivo é base da organização, e da concretização do estágio na formação de professores. A partir desse debate, é que compreendemos que a chave do processo de qualificação do ECS, para todos os sujeitos envolvidos (PCU, PCs e estagiários), é a relação de parceria e o trabalho colaborativo.

Os PCUs vêm relatando um avanço na organização do estágio, mas ao correlacionar esse dado com a fala dos PCs, percebemos que as melhorias no estágio não têm alcançado os professores da escola campo. Apesar da existência da coordenação do estágio, não identificamos na fala dos PCU, propostas oficiais que busquem aglutinar os sujeitos do estágio.

O estágio não possui uma organização oficial de inclusão mais efetiva e formativa para os PCs. O que existe são algumas iniciativas isoladas de espaços de debate sobre o ECS. Dessa forma, acreditamos, que é preciso que a coordenação do estágio, desenvolva e fomente ações formativas, buscando aglutinar os docentes estagiários. O que vai contribuir para que o estágio seja visto como um campo de estudo, ultrapassando o caráter formal, pontual e burocrático que vem permeando a sua efetivação.

Com relação ao desenvolvimento e organização do trabalho dos PCs, no estágio identificamos que, ficou limitado em ceder seu planejamento pedagógico, assinar fichas de frequência e relatórios de estágio trazidas pelos estagiários.

Os PCs relatam que na chegada do ECS na escola, as tarefas iniciais se resumiram em apresentar o seu planejamento pedagógico, para que os estagiários tomem conhecimento ou possam estruturar suas futuras intervenções. Dessa forma, os PCs não têm participado dos outros momentos do estágio. Ou seja, não constatamos na fala dos PCs relatos sobre um processo de organização e acompanhamento do estágio, de caráter integrativo e formativo, no que se refere a ações de planejamento e intervenção dos.

Esta afirmativa baseia-se na fala dos PCs quando relatam como desenvolvem seu trabalho com ECS.

Eu passei meu planejamento pra eles, como era, né, do fundamental menor, de 1º ao 5º ano, e eles vinham apenas dois dias na semana comigo. Só podiam comparecer dois dias na semana na escola. E nesse período tivemos uma semana de observação e a partir da segunda semana eles começaram a intervir. Pequenas intervenções. E na terceira semana eles começaram a dar aula pela orientação da professora da universidade. (PC1).

Veja bem, eles chegam com a documentação, eles se apresentam, eu sento com eles antes de ir pra turma, pergunto qual é a proposta, qual o objetivo deles aqui, o que eles trazem porque muitas das vezes eles trazem formulário só pra preencher, certo? Então eles trazem formulário e não vem com nenhum objetivo, a não ser preencher aquele formulário. (PS3).

Nesse processo de participação do estágio, os PCs identificam algumas etapas, tais com a chegada dos estagiários a escola, que inicia com o processo de observação, onde os alunos passam um período apenas observando as aulas dos professores e posteriormente a regência, momento em que os estagiários executam as intervenções. São estes os momentos mais recorrentes que os professores citam na sua participação e trabalho com o estágio.

Nesse acompanhamento do estágio, o PC não tem outros momentos, ou oportunidades para problematizar as etapas do estágio, aquilo que os estagiários observam, as intervenções, e os relatórios finais de estágio.

Assim, o trabalho dos PCs no ECS fica limitado a questões burocráticas, o que tem diversas implicações nas relações dentro do estágio, na forma como o estágio é compreendido pela universidade e pela escola (CYRINO et al, 2015).

Como destaca Souza Neto et al (2016), que no Brasil os PCs não possuem um papel definido na formação dos futuros professores, o que limita a sua atuação em ceder espaço para que os estagiários realizem as atividades solicitadas pela instituição de formação, o que tem repercutido negativamente na relação do PC com o estagiário.

Os estagiários não costumam, portanto, reconhecê-los como seus formadores e não parecem prever que o estabelecimento de uma relação mais próxima com esses professores e seu trabalho possa render-lhes alguma aprendizagem sobre a docência (SOUZA NETO et al, 2016. p.314).

A visão burocrática e formal do estágio, tem repercutindo negativamente para as relações no estágio, tem tirado do foco, o objetivo do estágio, que é formação, a partir de vivências orientadas por professores experientes,

envolvendo relações de mutualidade que se desenvolvem a partir do encontro e diálogo entre os professores mais experientes e alunos em formação.

Diversos estudos sobre o estágio, tem identificado esse desafio, de pensar, organizar e efetivar o estágio de forma menos burocrática, e mais pedagógica, exigindo que a relação universidade-escola seja mais profícua (Gabriel et al, 2018).

Portanto, identificamos que existe uma desarticulação entre o estágio e o PC. Ao verificar que, os PCs não têm uma orientação e sistematização do seu trabalho com o estágio, pois não é oferecido espaço e tempo específico para diálogo com os PCU e estagiários.

O ECS não dispõe de um espaço oficial em que os PCs sejam inseridos e esclarecidos da sua função e de como deve organizar o seu trabalho no estágio. Essa conjuntura, resulta em uma desarticulação institucional, desarticulação entre os sujeitos do estágio e uma fragmentação na concepção e no trabalho entre os PCs e os PCU no acompanhamento do estágio (ARRUDA, 2014).

Não verificamos a existência de uma orientação pedagógica sobre o trabalho do PC no estágio. Mas nota-se que cada PC acompanha o estagiário da sua forma, ou seja, a organização do trabalho obedece a seus próprios critérios e concepções. Como observamos nas falas abaixo

Eu sempre gosto assim, quando eles estão em período de observação eu sempre coloco as crianças o quê que eu vou trabalhar no dia. Eu sempre falo “olha, nós vamos fazer assim, nosso conteúdo é ginástica”, vamos supor, dependendo do que é o conteúdo, eu digo as crianças como é, e assim mesmo eu explico pra eles, pros estagiários “olha, nós estamos trabalhando tal coisa, vamos fazer assim, assim, assim. O quê que eu quero? Que no final eles façam desse jeito, que pelo menos tenham uma noção disso”. E no final da aula eu sempre pegava os estagiários e... “viste a dificuldade? Vocês observaram tal coisa? Viu aquele posicionamento como não foi legal? Aquilo... então a gente tem que saber o quê que a gente vai trazer pra colocar de segunda opção, né. No momento que você aplica determinada atividade com as crianças e não tem aquele efeito esperado, a gente precisa sempre ter uma outra coisa.” Então tudo isso eu sentava... depois que terminava, entre uma aula e outra eu já fazia esse feedback com eles. (PC1).

Nós seguimos o nosso planejamento, né, focando naquilo que é nosso. Nós temos um cronograma de aulas que nós ministramos e conteúdos com objetivos que queremos alcançar. Não foi mudado em nenhum momento. Os alunos que vieram, que estavam em formação né, diante do nosso programa que foi colocado em prática, eles se adaptaram as nossas aulas. E eu tenho a impressão que conseguimos atingir, no primeiro momento com a primeira turma, bons resultados porque eram alunos interessado, participavam conosco. Inclusive eu convidei pra vir

pra outra escola aqui, pra que eles, nos tempos vagos que eles tivessem pudessem vivenciar mais ainda a prática conosco, né. E muitos, nas horas vagas até vinham aqui nessa escola onde nós estamos. O estágio era em outra, mas alguns colegas tiveram a disponibilidade de vir outros dias em outros eventos na escola por interesse. (PC2).

“A minha proposta de aula é essa aqui”. Depois quando eles vão pra prática, porque primeiro eles vão pra teoria (observação), depois eles vão pra prática fazer as intervenções. Esses dois alunos da UEPA eles não conseguiam nem fazer um planejamento. Eles não sabiam, eles não entendiam o que era um planejamento. E eu fui explicando “se baseia pela BNCC e depois vai fazendo o planejamento (PC3).

Constatamos então que os PCs não possuem uma definição, uma sistematização, uma orientação de como estabelecer esse acompanhamento com os estagiários. Portanto, acabam desenvolvendo seus próprios critérios e objetivos, ou seja, a sua própria metodologia de acompanhamento.

Considerando as evidências no trabalho do PC no estágio, acreditamos que é necessário fazer parte do estágio uma formação, ou capacitação para que os PCs possam atuar no ECS. E que essa formação possa contribuir no sentido de fornecer elementos para que os PCs possam compreender a sua função e assim desenvolver sua intervenção de forma mais consciente e profissional.

Embora o ECS possua um conjunto de orientações legais para a sua organização entre as partes cedentes e concedentes. Segundo Cyrino et al (2015), não se apresenta uma proposta oficial que tenha como objetivo, a formação e a preparação PC para atuar no estágio. Os PCs carecem dessa formação, para que a sua participação seja potencializada, e de fato possa ser qualitativa para todos, o que significa explorar o aspecto formativo do estágio.

As ações e posturas do PC no estágio, buscam mostrar para o estagiário como lidar com o ensino da EF e as adversidades da escola pública. É o que se observa nos trechos abaixo.

E no final da aula eu sempre pegava os estagiários e... “viste a dificuldade? Vocês observaram tal coisa? Viu aquele posicionamento como não foi legal? Aquilo... então a gente tem que saber o quê que a gente vai trazer pra colocar de segunda opção, né. No momento que você aplica determinada atividade com as crianças e não tem aquele efeito esperado, a gente precisa sempre ter uma outra coisa.” Então tudo isso eu sentava... depois que terminava, entre uma aula e outra eu já fazia esse *feedback* com eles. (PC1)

olha, tem duas coisas que nós podemos fazer: vocês vão pra prática comigo e vocês vão aprender na prática como é que se dá uma aula de educação física, que a gente adapta tudo, de acordo com a turma, de acordo com a necessidade da escola; ou você só preenche isso aqui”. (PC3).

O planejamento é uma etapa fundamental no trabalho docente, portanto seria enriquecedor que nesse momento do planejamento os PCs, estagiários mantivessem o diálogo, a organização coletiva, acompanhados pela mediação do PCU.

Contudo, a partir dos discursos emitidos pelos PCs observamos que esse momento de encontro entre PC, PCU e estagiário, de formação mútua, de troca de experiências e diálogo vem sendo negligenciado, pois fica ausente o trabalho coletivo. O que fica claro na fala do PC3, quando diz que

“[...] o aluno não chega com uma proposta de criar junto com o professor a aula, de participar da aula na prática ou na teoria mesmo. Ele chega com um relatório, um formulário e vão preenchendo aquele formulário”.

Compreendemos então que, a presença do estágio nas escolas tem sido direcionada para os alunos em formação, tendo em vista que, não se observa outros momentos, ou etapas que focalizem o PC, que contribua para a formação, ou de um espaço de diálogo e debate dando vez e voz para PCs.

Nesse debate sobre a contribuição do estágio para a formação dos PCs recorremos a afirmativa de Cyrino et al(2015), quando diz que

“[...]o ECS é produto de um trabalho coletivo: refere à experiência profissional, que os estagiários são o foco desse processo, porém, não são os únicos envolvidos, pois há um corpo de profissionais que compreende a equipe pedagógica da escola, os escolares, os professores universitários, o orientador de estágio da universidade e o PC, que apresenta papel preponderante na supervisão e no auxílio da passagem de estudante para professor” (p.254).

O diálogo dos PCs com os estudantes é norteado pela concepção individual de formação dos mesmos. Logo, não existe por parte do ECS um direcionamento, uma orientação da atuação dos PCs. Compreendemos então que apesar das premissas do ECS estarem assentadas na de ideia do trabalho coletivo, isto na realidade não vem efetivando de forma qualificada.

Ao contrário os PCs acabam sendo vistos como aqueles que recebem os estagiários, sendo observados, muitas vezes alvo de críticas com relação ao seu trabalho, e acabam sendo valorizados não por sua experiência e saberes, mas pela tarefa de assinar fichas e relatórios. Logo, percebem que a sua importância não está vinculada a formação, a troca de experiência, mas fica restringida a questões burocráticas.

Para superar essa problemática, é preciso que os PCs sejam valorizados, e isso significa permitir que eles participem do estágio de forma mais profissional, que contribua para a implantação da proposta de estágio, pois a sua contribuição não pode ser limitada a assinar e fichas e relatórios.

É preciso ampliar a visão sobre o ECS, o que vai possibilitar repensar os sujeitos que fazem parte do processo, no que se refere ao PC, ampliar a visão sobre a sua função no estágio, para que seja reconhecido como formador e não supervisor.

Discutir e valorizar a participação do PC no estágio é necessário, por que é o agente que liga a universidade a escola, figura imprescindível para que o estágio consiga alcançar a sua finalidade. O que está diretamente ligado a valorização da escola como espaço de experiências formativas.

Apesar das contradições presentes no estágio, identificamos pontos positivos com relação a intervenção dos PCs. No que se refere a disponibilidade em fazer o feedback com os alunos, se propor em problematizar questões com relação a dinâmica escolar. Todavia, ressaltamos que, isso tudo poderia ser potencializado, se o PC tivesse amparo legal mais delineado sobre as suas funções, amparo pedagógico, amparo formativo e retorno profissional para atuar no processo.

Não identificamos por parte dos PCs referência aos PCU durante a o momento do estagiário na escola. E relatam que o encontro e a presença ativa do PCU ocorreram quando da apresentação dos estagiários na escola. Percebemos nesse relato do acompanhamento um distanciamento entre os PCs e o PCU. Nesse ponto, avistamos mais uma lacuna no ECS, que é a ausência ou a pouca interação do PCU com o PC.

A aproximação entre PC e PCU constitui pilar para concretização da parceria universidade-escola. Uma vez que essa parceria não pode ficar restrita apenas ao termo de convênio entre as duas instituições, mas deve se materializar nas ações dentro do estágio. Na interação, na troca de experiência, no diálogo, na produção de espaço formativos integrativos. Que possam permitir escola e universidade agir de forma colaborativa, o que vai contribuir para ruptura da visão da universidade como espaço da teoria e a escola como espaço da prática.

Com relação ao trabalho dos PCU observamos que cada professor possui uma organização específica do acompanhamento do estágio. O que tem nexos com a concepção teórico-metodológica de educação e EF que cada professor possui. É o que observamos claramente em PCU2 e PCU3, quando indicam que, a organização do seu trabalho com o ECS, tem como base teórica concepção de educação baseada Pedagogia histórico- crítica.

PCU1 relata na sua metodologia de trabalho com o ECS, que atua obedecendo as etapas do acompanhamento, seguindo os roteiros de encontros com os alunos estagiários. E indica que existem quatro encontros no estágio, sendo dois na universidade e dois na escola. Como podemos constatar no seguinte.

Eu tenho em um mês quatro encontro com a turma. Então sempre eram dois encontros na escola e dois encontros dentro da universidade. O encontro na universidade pra pensar o planejamento e no encontro seguinte pra pensar o planejamento junto com o professor na escola pública. Eu levava os alunos pra conhecer os professores, eu primeiro sentava somente com os alunos e a coordenação pedagógica, a coordenação pedagógica falava todas as diretrizes do colégio, falava desde a questão de como se deve vestir. No terceiro encontro eu já tinha como dividir os alunos, de acordo com o mapa que ela me fez, pelos professores dos horários. Então eu aí com cada grupo, né, hoje você vai ficar com..quarto encontro nós voltávamos para a universidade. Esse retornar para a universidade era pra gente conversar sobre o que eles viram, que se aproximaram, que conversaram com os professores. (PCU1).

PCU1 aponta que na sua metodologia de trabalho, busca revezar escolas e PCs, pois segundo PCU1 os alunos estagiários devem vivenciar realidades diferentes no estágio. E este é um ponto importante a ser destacado pelo PCU, quando entende que é preciso que o estagiário experiencie os limites e possibilidades do ensino da EF em espaços escolares diferentes.

Ou quando eu tinha uma escola, geralmente eu trocava de escola, então quando tinha um semestre de estágio, eu não penso em ficar o semestre todo só em uma escola, então eu fazia também um outro rodízio, assim como eu fazia rodízio de professor, a gente também fazia rodízio de escola. Então pelo menos eu elencava para ao semestre pelo menos 3 escolas, nunca menos de três escolas. Então meus alunos de estágio tinham obrigação de estarem comigo e fazer essa incursão em pelo menos 3 escolas. Até pra gente ter um olhar, de discussão de diálogo: o quê que é diferente, por que minhas aulas foram mais efetivas nessa escola e não foram na outra, né. (PU1).

Percebemos na fala de PCU1 um elemento importante, quando se refere a escola. Dizendo que, se a escola campo de estágio tem uma organização uma preparação para receber estagiários, ou seja, realiza ações conjuntas para

contribuir com a efetivação do ECS isso facilita o trabalho do PCU e dos estagiários. Contudo, está não é uma realidade recorrente em todas as escolas campo de estágio.

Quando a escola tem uma organização para receber o estágio, facilita o trabalho conjunto e torna mais profissional a relação com os PCs. O trabalho conjunto do todo da escola, de apresentação da coordenação pedagógica, dos professores, do PPP da escola, contribui para que se compreenda o estágio sobre uma perspectiva profissional e pedagógica. À medida que a escola se apresenta enquanto instituição para o estágio, produz um compromisso profissional mais efetivo entre os sujeitos que fazem parte.

Por isso a necessidade da escola está envolvida com o estágio, por que é um espaço de formação, e não deve limitar o estágio apenas ao espaço aula própria dita, ou ao contato com o PC, mas o estágio se liga a tudo que compõe a escola. Assim, a relação entre PC e estagiário é mais uma das partes do processo.

Apesar da existência de toda uma base teórica que sustenta a importância do ECS, vêm sendo um espaço desprestigiado na formação. Nesse bojo, consideramos que é preciso alinhar o estágio a política global de formação de professores.

Ao considerar o estágio como produto de uma preparação para o trabalho coletivo para o exercício docente,

É importante que os diversos sujeitos envolvidos no processo de estágio (professor da disciplina, professor colaborador e aluno estagiário), bem como as instituições (universidade e escola), estejam em sintonia, para que o estágio seja realmente uma parte interessante e necessária para a formação do futuro docente, tornando-o mais apto para a realização do ofício da docência (RODRIGUES, 2013. p.1031).

E nesse desafio de pensar o intercâmbio entre os sujeitos do estágio, localizados em espaços diferentes, em condições adversas de trabalho, que se torna necessário estabelecer políticas públicas que de condições para que de fato, a escola possa assumir a função de co-formadora, e, a universidade execute a sua função no processo (ARRUDA, 2014).

Identificamos que PCU2 e PCU3 desenvolveram sua intervenção no ECS a partir da mesma base teórica. Com os seguintes passos: a apresentação das diretrizes e bases legais, base teórica que fundamenta a concepção de estágio e das questões burocráticas que os alunos devem cumprir.

Assim, o acompanhamento dos estagiários pelos PCU2 e PCU3 iniciou com o resgate das teorias pedagógicas, com intuito de fazer nexos com as intervenções futuras no estágio. É preciso destacar que essa fase ocorre inicialmente na universidade, que é uma forma de instrumentalizar os alunos antes de entrar em contato com a escola. Como fica indicado nas falas abaixo.

Eu organizo em cinco momentos, a disciplina, baseado na pedagogia histórico crítica; eu procuro abordar questões relativas à política educacional voltada pra educação física. A gente sempre começa com uma problematização, por exemplo, no estágio supervisionado a educação física passou agora por toda uma reforma, né, no ensino médio, na BNCC, então eu trago esse debate pra dentro da disciplina pra gente pensar a organização da disciplina na escola, então tem isso. A gente procura temas que procura dialogar com os alunos e também entra mais na questão da organização do trabalho pedagógico. Então os alunos precisam estar relacionando o seu trabalho com as abordagens pedagógicas da educação física; a gente faz uma retomada dessas abordagens; e aí eles precisam construir planos de aula e executar esses planos de aula; a partir da abordagem que a gente consensua. (PCU2).

Momento inicial de diálogo com a turma sobre essa discussão mais ampla sobre concepção de sociedade, de educação, do retrospecto histórico da educação física escolar, a discussão sobre o movimento renovador da educação física, então, uma estruturação teórica bastante ampla que nos dá uma base pra poder pensar o estágio. No segundo momento uma discussão dos aspectos legais do estágio, e aí fazer toda a estruturação da parte burocrática, fichas e tal, essas coisas, que eles tinham que produzir e desenvolver ao longo da disciplina. (PCU3).

A orientação dos PCU2 e PCU3 seguiu a perspectiva teórica da PHC, conforme identificamos nos discursos dos mesmos, como constatamos nas falas dos PCU2 e PCU3.

Agente faz um processo de análise da realidade no início da disciplina; o primeiro passo é fazer uma análise da escola, então, a gente elabora juntos um questionário, onde eles possam ir junto para a escola levantar os dados, então eles conversam com professores, com direção, com secretaria, pessoal da copa; porque o primeiro momento deles é conhecer a escola como um todo, né, esse espaço como um todo. A partir daí, desses elementos eles têm um contato direto com o professor, tem o registro daquilo que eles observam na aula. A gente orienta o que eles vão observar a partir de uma diretriz, em geral eu adoto os pares dialéticos, né, da organização do trabalho pedagógico, então eu peço que eles observem objetivo, avaliação, conteúdo e metodologia do professor; mais as questões estruturais da escola que são importantes, as condições de trabalho do professor. Bom, aí a gente parte pro processo de construção das aulas, e eles vão ministrar as aulas, as experiências pedagógicas, e a partir das experiências a gente vai fazendo a nossa avaliação, dando as nossas sugestões; eles mesmos praticam um processo de autoavaliação daquilo que eles conseguiram realizar. E por fim, a gente faz uma avaliação do estágio, no final da disciplina, né, tentando trazer, buscar sugestões de novas atividades. Eles gostam muito, por exemplo, de vivenciar no estágio experiências de oficinas, com os professores, né, então a gente

procura reservar um espaço pra isso também dentro da disciplina. (PCU2).

“[...] ida à escola com um questionário, com um roteiro previamente construído com a turma para que eles pudessem fazer uma pesquisa sobre a escola que iriam fazer a intervenção. Então desde a necessidade de verificar a existência e o próprio conteúdo do PPP até o diálogo com o professor e com a professora de Educação Física sobre seu processo formativo, sobre sua intervenção, seu processo de docência, sobre a questão de remuneração, sobre a formação continuada. Nisso retornávamos para a universidade e eles apresentavam um relatório parcial com esses dados. A partir desses dados coletados a gente ia pensar o planejamento. É a lógica de saber sobre o espaço, o local, quem são os sujeitos que estão ali naquele lócus pra poder intervir. A partir daí voltávamos e construíamos coletivamente o planejamento das aulas fundamentado e direcionado nas teorias pedagógicas progressistas. E, a partir disso, nós íamos para a regência com um conjunto de planos, um conjunto de aulas bem desenvolvidas e organizadas pra poder iniciar a regência. [...] e aí nós fazíamos em dupla ou em trio pra ser mais viável desenvolver o ato tanto de planejamento quanto da regência. E sempre nos finais dos dias de aula lá na escola mesmo, a gente dialogava sobre as experiências: as dificuldades encontradas, os pontos positivos, o que foi possível realizar, o que não foi possível realizar, a receptividade dos estudantes, enfim; conversávamos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido por eles e a necessidade de realizar ajustes se por ventura eles observassem que era necessário. Ao final das experiências nós retornávamos para a universidade e fazíamos um diálogo coletivo sobre as experiências. E no momento final eles apresentavam um relatório final. (PCU3).

Evidenciamos nos relatos dos PCU três etapas fundamentais no acompanhamento do estágio: o diagnóstico e análise da realidade, a partir do processo de ida a escola, para observação, conhecer os espaços, conversas com profissionais da educação que compõe a comunidade escolar, conjuntamente com a aplicação de um instrumento de pesquisa (questionário), com intuito de coletar dados para futura socialização e problematização na disciplina ECS.

Em seguida, os alunos iniciam o processo de instrumentalização, o trabalho agora é organizar as intervenções com base nas teorias pedagógicas. Posteriormente retorno a escola para realizar as intervenções, conjuntamente com a processo de avaliação coletiva e autoavaliação das intervenções. Ao final, dependendo da dinâmica da disciplina, e da escola, a proposta é realizar um festival de oficinas de práticas corporais para encerrar o estágio com a elaboração do relatório final.

E aí a gente saía pra um terceiro passo, eu nunca fechava a disciplina estágio sem uma intervenção maior. O que eu chamo de intervenção maior? Fosse na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio, a gente sempre fazia um momento ou de um festival

esportivo ou de um festival de jogos ou uma temática junina, onde, a partir do eixo temático esses conteúdos de educação física pudessem estar presentes. Então, a partir desse festival a gente avaliava junto com o professor, o olhar dele, se o pedagogo da escola quisesse participar e quisesse avaliar também junto com a gente, então isso sempre acontecia. (PU1).

Outro elemento que faz parte da organização do estágio, é a forma como é estabelecido o vínculo com os PCs. Percebemos que PCU1 e PCU2 por ter uma experiência na EB, e no próprio ECS, tem uma maior rede de contatos com os professores que atuam na área. Portanto, buscam referência nestes professores que possuem certa aproximação, sempre levando em consideração o critério do PC aceitar participar do estágio. Como destacamos na fala de PCU2.

Pergunto pra eles e pra elas se eles têm interesse em receber os alunos pra formação; depois a gente passa pra um processo de diálogo mais amplo, a partir do interesse do professor, eu sempre parto da perspectiva do interesse do professor porque às vezes o professor não está com disponibilidade, né, eu já ouvi de professores assim “eu gostaria muito de contribuir, mas eu não estou bem, eu estou adoecendo mentalmente, eu preferia não receber”, e aí a gente não força, né. (PCU2).

A organização do cronograma de trabalho de PCU3 segue a mesma lógica de PCU2. Assim, PCU2 destaca que na organização do cronograma da disciplina e feita de forma coletiva, buscando adequar as condições de disponibilidade tanto do PC, quanto para os estagiários. Procurando adequar e integrar o estágio as atividades do professor na escola.

Nessa análise da organização do trabalho, destacamos que os PCU possuem uma sólida base teórica, uma orientação, uma direção de como desenvolver seu trabalho, diferentemente dos PCs. Portanto, compreendemos que esta diferença deve considerar as desigualdades formativas entre PC e PCU. Ou seja, os professores que atuam com o ensino superior possuem requisitos de formação mais elevados do ponto de vista da pós graduação.

Desse modo, acreditamos que essa diferença tem implicações no acompanhamento do estágio. Como destaca Benites (2012), ao considerar que, diferentemente dos professores da universidade que possuem uma orientação, uma base teórica para atuação, os PCs têm a sua participação marcada pelo amadorismo, pelo espontaneísmo.

Os PCs atuam no estágio com base nas suas experiências na EB, a maioria não possui experiência no ensino superior. E considerando a sua função no estágio, onde o PC passa a atuar no âmbito da formação profissional, somado

a EB. Torna-se ainda mais coerente pensar em políticas de formação de professores que considere a necessidade de formação continuada para os professores que atuam na EB.

É preciso pensar em políticas que vão além da capacitação para atuar no estágio, mas que consigam auxiliar os professores da EB, instrumentalizando e fortalecendo suas práticas pedagógicas. O vínculo do estágio com a escola precisa transcender a perspectiva da formação do futuro professor, mas deve possibilitar a formação dos PC, do PCU. Logo, não pode ser visto de forma isolada, do ponto de vista da contribuição.

ES precisa ser visto para além de uma disciplina curricular que e externa a escola, mas precisa ser vista de forma integrada ao PPP, logo visualizando os estagiários não apenas como alunos que vieram cumprir uma carga horaria e trabalhar na escola, mas sim agregar conhecimento (SILVA JUNIOR et al, 2018).

Ainda que localizados em espaços diferentes os professores que atuam com o estágio (PC e PCU), vem colaborando, contribuindo com a formação dos futuros professores. O que torna necessária a articulação entre os mesmos, um trabalho interdependente, logo, eles estão no mesmo patamar de importância no desenvolvimento do ECS.

Com essa perspectiva buscamos fazer uma ruptura com a ideia de que, os professores da escola são os praticistas e os professores da universidade atuam mais especificamente no campo teórico. O que é reflexo da ideia fragmentada que permeia historicamente o estágio, da concepção fragmentada sobre a relação teoria-prática, que tem origem na formação baseada no modelo de formação de mestrança, ou seja, baseado na reprodução de um mestre, nos moldes da idade do ofício.

É preciso refletir em uma reconfiguração do papel do PC no estágio, acompanhado da organização de dispositivos formativos que sustentam uma proposta de formação voltada para a profissionalização. Com base na concepção da unidade teoria-prática e na valorização da participação dos agentes da escola na formação de professores a partir da constituição de equipes pluricategoriais, criando espaço fértil para uma concepção de estágio que efetive a unificação entre os saberes acadêmicos e saberes da experiência (BENITES et al 2015).

Mudanças significativas na formação de professores, que concretize a participação do PC, devem ter como foco a escola, integrando universidade e escola, a partir de ações colaborativas e compartilhadas.

A organização do trabalho dos PCU no estágio teve diversas etapas, no entanto não identificamos nos relatos dos PCU a participação do PC. Não constatamos que ocorreu a inserção ou o anúncio do retorno das atividades do estágio ao PC.

Os PCs não acompanharam mais de perto o que o estágio produz, no que se refere a socialização dos dados, análise da realidade, instrumentalização, avaliações coletivas.

E importante efetivar a aproximação da universidade com os PCs, o que vai possibilitar que o PC compreenda os elementos do estágio de forma mais qualificada, que possa problematizar a partir da sua experiência aquilo que a universidade vem produzindo para a formação dos futuros professores. Portanto, defendemos que da mesma forma que no estágio, é preciso aproximar o estagiário da escola, é preciso aproximar o PC da universidade, pois o estágio deve ser compreendido como uma via de mão dupla.

A parceria universidade - escola é a chave do processo de organização do ECS, assim, pensar em estratégias para melhorar esse aspecto possibilita que o estágio seja concebido como eixo curricular da formação e não como espaço de aplicação. Configurando-se na conexão entre universidade -escola, uma perspectiva comum de formação e entendimento sobre o ECS, o que vai contribuir para o desenvolvimento de um trabalho coerente e comprometido com a formação de professores.

Nos discursos emitidos pelos PCs, identificamos avanços e retrocessos na compreensão sobre o ECS, e tais compreensões são o ponto de partida para entender o desenvolvimento do trabalho dos PCs e a relação com ECS.

Ao analisar a concepção dos PCs sobre o ECS, constatamos que existe uma percepção geral, de reconhecimento da importância do estágio para a formação de professores. E esse reconhecimento do ECS como componente curricular passa pelo entendimento de que, a experiência, a vivência no campo de atuação é um aspecto imprescindível para a formação dos futuros professores.

Os PCs entendem, que a formação acadêmica precisa estar articulada com as necessidades e as demandas postas na realidade do trabalho do professor. E a garantia disto somente pode ocorrer a partir da experiência com a prática profissional.

Assim, destacamos nas falas dos PCs, a percepção da importância e contribuição do ECS para o aspecto da experiência na formação de professores. Todavia, identificamos uma compreensão restrita e distorcida sobre o ECS. Como podemos observar nos trechos a seguir.

O estágio supervisionado é de fundamental importância pro aluno, porque o aluno precisa ver uma prática fora da universidade. Porque uma coisa é você tá na universidade, ter tudo aquilo ali, e fora dela é totalmente diferente, a prática é diferente porque você vai pras escolas. (PC3).

Observamos que PC3 enfatiza a importância do estágio na formação, contudo, tem respaldoado em uma concepção fragmentada de formação, ao indicar que o estágio corresponde a parte prática do curso e a universidade a parte teórica. A concepção de que o estágio é o momento de aplicação dos conhecimentos apreendidos na universidade, muito pautado nas suas experiências profissionais. Como identificamos nas falas abaixo.

Porque dentro da faculdade é uma coisa e fora, na escola é outra. Eu tinha, eu tive essas experiências nos meus estágios, na época de acadêmica e depois quando cheguei na escola para trabalhar. (PC1).

Eu senti uma diferença muito grande em aplicar melhor a educação física que a gente ver dentro da faculdade pra educação física que a gente ver hoje em dia dentro da escola. Então há um conflito muito grande, uma diferença muito grande de atuação. (PC1).

“[...] porque o aluno precisa ver uma prática fora da universidade. Porque uma coisa é você tá na universidade, ter tudo aquilo ali, e fora dela é totalmente diferente, a prática é diferente porque você vai pras escolas de periferia, você vai lidar com criança, adolescente em área de risco, entendeu? Você tem que adaptar sua aula. Você não pode trazer nada feito da universidade pra direcionar ali naquele local. Você tem que adaptar sua aula. (PC3).

Fica evidente na fala dos PCs uma compreensão fragmentada do estágio na formação de professores, ao afirmar que existe uma disparidade no desenvolvimento da formação, ao manifestar que existe uma diferença entre o que estudantes aprendem na universidade e de como ocorre o trabalho docente na realidade.

Desse modo, indicando que existe dois polos de formação, onde a universidade corresponde ao polo teórico e o estágio que acontece na escola, ao polo prático.

Assim, identificamos que fica claro na fala dos PCs, a concepção de que a universidade dispõe das “teorias”, e o estágio como oportunidade de vivência e aproximação com o campo de trabalho, vem sendo entendido como a parte prática do curso, isto é, momento de aplicação dos conhecimentos.

PCs percebam que o estágio tem a função de aproximar os futuros professores da realidade de trabalho, o que vai contribuir para diminuir o impacto com a atuação profissional futura e percebendo que, essa experiência profissional deve ser norteadada pelo encontro entre profissional mais experientes e alunos em formação. Todavia tem associado o estágio a perspectiva pragmática e da aplicabilidade. Assim, vem predominando a concepção tradicional sobre o ECS, associada a um momento prático, uma disciplina que corresponde à aplicabilidade dos conhecimentos teóricos trabalhados em outras disciplinas na graduação.

Desse modo, as falas dos PCs acabam expressando mais um aspecto da desarticulação entre universidade e escola, no que se refere a uma compreensão coletiva sobre o estágio.

Pimenta e Lima (2012), definem que o estágio é o lócus onde a identidade docente é forjada, trata-se então da realização de um conjunto de ações que devem ser orientadas e sistematicamente planejadas para uma determinada finalidade na formação dos professores.

O estágio não estar associado apenas ao âmbito da experiência profissional. O estágio é um espaço que possibilita problematizar a prática profissional docente, o que significa refletir sobre a realidade de ensino, sobre a prática pedagógica. Logo o estágio busca proporcionar a experiência pautada no processo de reflexão-ação-reflexão.

O Estágio se configura a partir da interação com as outras disciplinas, estabelecendo relações entre a atuação docente e as experiências dos alunos, auxiliando a organização curricular e a formação de uma identidade profissional. Então o sentido que a prática deve ser assumir no estágio, deve corroborar com uma visão unitária entre teoria e prática, e não fragmentaria, pois, a experiência

profissional da qual faz parte o ECS, se faz a partir da articulação entre o conhecimento e a intervenção na realidade.

Dentro desta concepção o ECS não poder ser compreendido como aspecto ou parte prática do curso de formação de professores. À medida que a aproximação com a realidade implica entender que a formação acadêmica deve ser eixo de reflexão diante da realidade. Desse modo, uma complementa a outra, isto é, existe uma relação de interdependência, o que coloca a necessidade de refletir nesses ambientes a unidade teoria-prática.

Portanto é preciso entender que o curso de formação de professores é teoria sobre a prática e o ECS é a atividade teórica preparadora de uma práxis (PIMENTA; LIMA, 2017).

Ao mesmo tempo que compreendemos a necessidade de superar esta concepção fragmentada que é um retrospecto da história da formação de professores, que tem no cerne a discussão sobre a relação teoria e prática, repercutindo de forma negativa para a formação de professores. Pois se distancia da perspectiva de formação que entende o estágio, como práxis, fundamentado na perspectiva da indissociabilidade teoria-prática.

Os reclames dos PCs vêm apontando um distanciamento entre a formação acadêmica e o campo de trabalho. As falas dos PCs nos trazem elementos, que nos fazem inferir que a formação não vem dando conta de qualificar a atuação na realidade precária da escola pública.

Assim, entendemos que as debilidades apontadas pelos PCs, percebidas no estágio, ao entrar em contato com os estagiários, é reflexo de uma série de problemas na formação de professores, e principalmente no trato equivocado da relação teoria-prática.

Os PCs vêm afirmando que, existe uma distinção entre a formação e realidade do trabalho docente na escola, ou seja, que a formação inicial é insuficiente para lidar com os dilemas do trabalho docente. Ao identificar que estudantes demonstram dificuldades, insegurança e falta de autonomia nas suas intervenções.

Entendemos que esta percepção é fruto principalmente da relação do PC com a sua formação inicial, da visão que este professor tem do período em que ocorreu a sua formação, acentuada pela sua experiência na EB.

Os PCs como profissionais experientes percebem que aquilo que estudantes desenvolvem no estágio ainda está distante da realidade. O que indica uma desarticulação entre a formação ensejada na universidade e o trabalho dos professores de EF na realidade. Nesse sentido, os PCs vêm caracterizando que a formação inicial vem sendo insuficiente para preparar o professorado para atuação

Como ponto positivo na concepção dos PCs, identificamos que entendem, que a sua inserção como PC no estágio, produz um sentimento de valorização. Logo, sentem-se importantes, à medida que percebem que podem contribuir de alguma forma para a formação dos futuros professores. Como expressa PC2 ao dizer que

no momento em que somos procurados para colaborarmos no ensino supervisionado com futuros colegas que chegam até nós, nós sentimos a nossa responsabilidade e, vamos dizer assim, um pouco de respeito. (PC2).

Os PCs percebem que possuem uma função dentro do estágio, que tem uma responsabilidade nesse processo. Contudo, não esboçam definições mais claras sobre essa questão.

Apesar de legitimada a participação dos PCs, não existe uma sistematização legal clara sobre a sua participação, sobre o desenvolvimento do seu trabalho no estágio.

Desse modo, destacamos a necessidade do esforço de materializar nas propostas de estágio definições que apoiem o trabalho do PC, o que vai contribuir para que os mesmos compreendam a sua função, e assim possam contribuir de forma mais profissional para a formação de futuros professores.

O foco da atuação dos PCs tem se concentrado em dar conselhos e dicas da atuação docente, baseadas nas suas experiências, já que não possuem uma sistematização, uma organização teórico-metodológica de atuação, em decorrência da ausência de suporte para o trabalho do PC.

O que é reflexo da falta de definição e compreensão da sua função dentro do ECS. Os PCs acabam definindo seus critérios com base na sua concepção e vivência que tiveram com o estágio, ou daquilo que acreditam ser válido para a formação dos estagiários. Já que não existe uma formação, uma preparação para atuação no estágio. Como podemos observar na fala de PC2.

“[...] mostrando pra eles a realidade que eles irão enfrentar, mostrando pra eles, vamos dizer assim, como é o trato com relação aos alunos em relação à disciplina, a questão do domínio da turma, né, para que você possa ministrar as aulas. Você sabe que hoje a gente precisa de um “toma-lá-dá-cá” com os alunos. Nós temos duas aulas com 45 minutos em cada turma e muitas das vezes pra nós ministrarmos o nosso conteúdo, aquilo que a gente quer, a gente precisa utilizar um tempo pra dar o nosso conteúdo e o outro tempo barganhar com eles a atenção dando aquilo que eles gostariam de praticar: a queimada, o futebol, enfim. Então a gente usa desses artifícios psicológicos pra conseguir prender a atenção do aluno no primeiro momento e no segundo a gente deixar a prática esportiva deles”. (PC2).

Com relação a concepção dos professores da universidade identificamos inicialmente a partir da fala de PCU1 que, o estágio é compreendido como um eixo do currículo de formação, à medida que entende o estágio a partir de uma relação rizomática com as demais disciplinas do curso. Dessa forma o estágio é compreendido como espaço da síntese daquilo que o aluno apreendeu na formação, o que não pode ser confundido como momento da prática, e sim como uma prática teórica pensada.

Nesse sentido, PCU1 coloca que o ECS deve estabelecer o diálogo com o campo de atuação, e que cabe a instituição formadora promover a interação entre universidade e escola, pois somente dessa forma, a formação de professores estará formando para atuação na EB. É o que destacamos na fala abaixo.

O eixo principal dessa ramificação, as minhas raízes é uma disciplina chamada Estágio Supervisionado. Eu tenho tanta certeza de te dizer isso porque eu penso que essa raiz que é o estágio, ela vai, na verdade, todas as outras disciplinas têm que pensar a partir dela, Lazer, Fundamentos e Métodos do Jogo, Fundamentos e Métodos do Esporte, Fundamentos e Métodos das Lutas, todas elas têm que ter um espaço dentro do seu próprio diálogo com a disciplina, lá na base levando pra escola, seja ela uma escola pública ou privada. O que adianta, muitas vezes, o meu aluno estar fazendo um grande festival de dança pra eles mesmos verem, eles mesmos dançarem?(PU1).

A perspectiva colocada por PCU1 está de acordo com a proposta que o estágio tem para a formação de professores, compreendendo este como um espaço de experiências onde o aluno em formação deve ressignificar os elementos da sua formação para intervir na realidade. Sendo assim, o estágio é o espaço que aproxima o aluno estagiário da realidade do trabalho docente.

Indicando que a função do estágio na formação é, instrumentalizar o futuro professor de elementos que fazem parte da profissão, fazendo uma correlação, o nexos entre a formação e a realidade. Nesse âmbito é que localizamos o

aspecto da formação prática, como um elemento que busca integrar e articular universidade e escola.

Portanto o diálogo entre as disciplinas deve ter como referência a concepção de prática, em sentido amplo. Isto é, a teoria e prática como elementos indissociáveis. Como afirma PCU2, ao dizer que: “Eu acho que a disciplina é muito importante. Eu acho que a disciplina faz uma relação de práxis (PU2).

De forma mais enfática a fala de PCU3 coloca que o ECS além de ser componente curricular na formação de professores, é uma vivência que tem diversas ramificações e implicações no desenvolvimento profissional. Então o trabalho com esta disciplina torna-se extremamente importante, pois tem a capacidade de aproximar o estudante da profissão docente que possibilita reconhecer a realidade e se reconhecer como professor, incorporando uma postura profissional e política diante da realidade do trabalho docente. Como demonstrado na fala de PCU3.

“[...] esse despertar de muitos estudantes, essa vivência e nessa vivência uma fascinação por se colocar ali como professor. [...] que conseguem se descobrir, que conseguem realizar uma certa afeição pelo ato da docência, pela ação docente. [...] o despertar para o que é o espaço da escola não mais apenas como uma unidade do espaço educacional, não é só uma escola com uma unidade, como parte de um todo bastante complexo, que aquela escola que está dentro de um sistema que é parte de uma rede que é nacional, que tem uma legislação por trás, que esse espaço da escola, na disciplina de educação física tem uma determinada concepção a ser desenvolvida aí, há projeto de sociedade em disputa, enfim, eles conseguem ampliar ao longo da experiência, e isso é muito interessante esse traço político pedagógico com a discussão de política educacional que possibilita eles se colocarem como sujeitos nesse processo, se colocarem não apenas como mais um professor. [...] então acabam despertando também para essa compreensão de categoria, e há quem diga também como classe, né, reconhecer como alguém que pertence a uma categoria e que se organiza pra poder obter melhoras e que precisa perceber direito o que é a educação, então por meio da disciplina de estágio esses dois horizontes foram bastante pulsantes”. (PCU3).

Com relação a concepção dos professores da universidade sobre o ECS, identificamos que existe uma definição clara e sólida sobre a função do estágio, da contribuição e importância para a formação de professores.

Os professores indicam diversos elementos, dos quais nos fazem entender a amplitude do estágio dentro do currículo, tanto no aspecto profissional como formativo. Logo, o estágio é compreendido como uma experiência

profissional organizada e orientada para agregar a formação de futuros professores. Assim, o ECS não é concebido como um momento de treinamento, ou teste para atuação e muito menos como espaço de aplicação de teorias.

O aspecto da avaliação da experiência com o ECS é fundamental para compreender e analisar as fragilidades e as contribuições do estágio para os PCs. Dessa forma, levantamos os principais pontos negativos e positivos do estágio com relação a concepção do PC.

Iniciamos com o indicativo de PC1, ao pontuar a necessidade de o estágio ter um tempo de duração maior. É o que coloca PC1

Com a minha experiência mais atual da UEPA, eu acho que esse estágio supervisionado deveria ser o ano todo. Eles deveriam passar o ano todo porque quando chegaram na escola pra mim, eles não ficaram o ano todo. É um semestre praticamente, só, são disciplinas de um semestre, mas deveriam ser em dois semestres (PC1).

PC1 destaca que o tempo de permanência do estágio na escola é curto. Aumentar a carga horária do estágio tem relação direta com a necessidade de aumentar as experiências possíveis durante o estágio.

Assim o estágio deveria acompanhar o ritmo da escola na sua totalidade. Ou seja, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de forma sequencial. O que significa acompanhar e construir desde a elaboração do planejamento de ensino, de aula, metodologias e avaliações que fazem parte da organização do trabalho pedagógico dos professores que atuam na escola.

Por isso que eu acho que o estágio deveria ser anual, ser dois semestres pra que se pudesse trabalhar todo o conteúdo. Trabalhar dança e se avaliar a dança. Todo conteúdo que a gente desse, eles pudessem fazer essa avaliação desse conteúdo. Não somente em uma aula (PC1).

Dessa forma, inferimos que os PCs não vêm percebendo um aproveitamento maior do ECS, e caracterizando que, o estágio vem ocorrendo de forma muito rápida e não vem aprofundando questões com relação ao exercício docente.

Um segundo ponto destacado se refere a ausência de integração entre os sujeitos do estágio. Os PCs colocam que sentem a necessidade de melhorar esse aspecto, pois percebem a falta de diálogo, de troca de saberes e experiências. Como expressa PC1 ao dizer que, "Precisa de melhor tempo de avaliação e melhor entrosamento entre os sujeitos que envolvem o estágio". (PS1).

As questões apontadas pelos PCs, se refere fundamentalmente a ausência de um espaço e tempo para interação e diálogo envolvendo todos os sujeitos do estágio. Logo, podemos afirmar que o ECS não vem efetivando-se como espaço de experiências compartilhadas, e a falta de interação vem produzindo um distanciamento e uma relação de conflito entre os mesmos. É o que percebemos no relato de PC3

“[...] alguns me relataram que eles não gostam desses alunos nas suas aulas porque eles mais criticam que participam de uma forma efetiva eles veem com aquela teoria da universidade, e quando você chega e se depara com a realidade, você tem que adaptar sua aula com aquela realidade. E aí o que acontece? Os alunos vêm com aquela teoria, eles acham que é só aquilo. E quando eles veem uma adaptação da aula, eles acham que tá errado aquela adaptação. Então eles acham que aquilo tá errado. Eles criticam o profissional. Por outro lado, eu acho também, que pra sanar esse tipo de coisa tinha que ter uma proximidade maior”(PC3).

Os PCs indicam questões importantes que afetam o desenvolvimento do estágio. Ao apontar que a ausência de orientação e acompanhamento por parte da universidade, tanto com o estágio quanto com o PC tem diversas implicações. Nesse sentido os PCs chamam a atenção para essa questão, suscitando uma vínculo profissional e pedagógico entre escola e universidade, uma aproximação que de fato acompanhe o estagiário e o PC.

E com base nessa análise, identificamos diversos elementos nas falas dos PCs que indicam insatisfações com relação a efetivação do estágio. Na qual destacamos a presença de uma a visão formal e burocrática, ao discorrer sobre a relação com o estágio e com os estagiários, bem como do descompromisso por parte dos estagiários no acompanhamento do estágio, são questões relacionadas pelos PCs, identificados nos trechos abaixo.

Eu acho que falta essa aproximação porque o que eu vejo, os alunos do estágio supervisionado, eles mais observam do que interagem na aula do professor. O que acontece? A pessoa tá ali, dando sua aula, e eles estão aqui anotando, e muitas das vezes eles nem perguntam nada. (PS3).

“[...] Eles preenchem. E muitas das vezes eles trazem isso e não mostram para o professor: “professor, é isso aqui que nós vamos observar na sua aula”. Eles simplesmente chegam na aula, ficam afastados e vão preenchendo aquilo ali, tá entendendo? E no término da aula, se o professor não for lá falar com eles, eles, simplesmente, antes mesmo da aula eles já tão indo embora. Eu já percebi muito isso. Ou seja, eles não conseguem ficar até o final, preenchem o formulário e simplesmente vão embora. E alguns deles disseram que iam fazer o estágio durante um mês e vieram só duas vezes, não vieram mais. Então a dificuldade... eu acho que para sanar isso, eu acho que deveria

ter uma conversa antes de tudo, procurar saber qual o objetivo de fato deles, procurar não convencê-los, mas orientar a ir pra prática”.(PS3).

Ao analisar os relatos dos PCs identificamos que nessa primeira etapa do estágio na escola, onde a observação é procedimento inicial dos estagiários. Que os PCs expressam uma outra visão sobre a observação na perspectiva participativa.

Ao colocar que os estagiários nessa etapa enfatizam o cumprimento das tarefas burocráticas do estágio, do preenchimento de fichas e relatórios. Portanto, indicam a necessidade de uma orientação, acompanhamento e socialização desse momento, para que os PCs possam ter retorno daquilo que os estagiários observaram, e para que esta observação possa elucidar diálogos e aprendizagens entre os sujeitos.

Dessa forma, os PCs chamam a atenção para a presença mais constante do professor da universidade no estágio. Contudo PC2 indica que a presença do professor da universidade ocorre de forma intensificada principalmente

“[...] no início quando da apresentação dos alunos, certo? E uma outra vez só. Tipo assim, não tivemos a presença deles em várias etapas. Tivemos só no início e um ou outro que ia uma hora lá e olhava e depois ia embora para seus afazeres. (PC2).

O momento da observação no estágio é importante para conhecer e diagnosticar a realidade. Contudo, percebemos por meio dos relatos dos PCs, que é um momento que deve prescindir de uma socialização e debate, algo que não acontece.

Logo, os PCs acreditam que esta etapa do estágio, não pode ficar restrita apenas ao ato de observar de forma externa, de fora para dentro, mas sim, o observar participativo. O que necessita de uma orientação, de definição de objetivos e referências. Assim vem sugerido que o estágio deveria ser melhor acompanhado pela universidade.

Os PCs identificam que a observação sem a devida orientação, vem refletindo de forma negativa para as relações no estágio. E nesse ponto os PCs destacam a necessidade da presença mais efetiva do PCU.

Então eu acho que a gente precisava ter um tempo pra fazer sempre esse retorno pra ver qual a dificuldade, pra tirar as dúvidas deles, tanto com o professor supervisor como o professor da disciplina deles. (PC1).

Não houve esse momento. Eu não sei se por causa do corre-corre da universidade que os professores têm pra ministrar seus cursos. E

também nós já estávamos no período de junho, já pra se iniciar as férias escolares. E aí nós não tivemos a oportunidade de sentarmos com os profissionais que ministravam o curso do ensino supervisionado pra conversar e avaliar. Mas seria importante que tivéssemos esse momento. (PC2).

Os PCs sentem a necessidade de uma integração maior com o PCU, pois é aquele que tem as orientações da proposta do ECS. O professor da universidade exerce de forma mais definida a função na formação de professores, bem como possui a formação adequada para acompanhar o ECS.

Portanto, o acompanhamento mais próximo do PCU pode contribuir para uma melhor definição da função e das tarefas dos sujeitos, o que combate a visão distorcida sobre o estágio e sobre o papel dos PCs.

PCs expressam que falta mais retorno sobre as atividades do estágio. E apontam suas angústias dizendo que, muitos alunos utilizam das suas aulas como um mero espaço para preencher formulários e questionários. Assim, percebemos que tem se identificado uma lacuna na efetivação do ECS, que em suma envolve dois aspectos e que estão interligados, a interação e o trabalho coletivo.

O que vem repercutindo na concepção que os PCs têm da sua função no ECS. A medida que os PCs não se percebem valorizados a partir da sua prática e não se reconhecem como formadores.

Apesar das contradições, foi possível identificar que os PCs reconhecem que, o estágio pode contribuir para sua formação, quando citam que o contato com os estudantes, possibilita em alguma medida a troca de conhecimentos e saberes.

A troca de experiências, ela é importante. Então contribuiu sim, com certeza. Eu me reporto mais ao primeiro momento porque está mais visível na minha mente. A equipe que foi na primeira vez eram pessoas que trabalhavam em outros lugares, já cursavam o 3º ou 4º ano, eu acho, ou semestre, e alguns já tinham uma experiência em algum lugar de uma escolinha particular que deram aula. Então foi muito interessante também trazer a contribuição deles, de alguns que já tinham uma vivência para as nossas aulas. Sempre é importante isso porque enquanto a gente tá ali ministrando a gente também procura aprender, né. Eu vejo assim, nós estamos aprendendo sempre. Não existe aquele que sabe tudo. Sempre estamos aprendendo e sempre precisamos aprender. Nós aprendemos com nossos alunos, nós aprendemos com as crianças, né, de modo geral e também com os colegas, né, que estão vindo e trazendo novas experiências. (PC2).

Contribuiu sim, com toda certeza. Eu acho que todo contato, ele sempre deixa alguma coisa. Os alunos levaram alguma coisa de mim, mas deixaram alguma coisa deles também. E eu aprendi com eles

também. Assim como eles levaram algo meu eu também trouxe algo deles. (PC3).

Os PCs destacam esse lastro do estágio com a formação continuada. O que comprova que o estágio ele é uma via de mão dupla, ele abrange não somente o estagiário, incorpora o PS no processo formativo. O que implica dizer que a formação mútua é um dos pilares do ECS(MAZZOCATO, 2014).

Os PCU têm avaliado que o ECS tem apresentado limitações. É o que afirma PCU1, ao dizer que

estou encontrando grandes lacunas porque penso que o estágio seria o eixo fortalecedor desses saberes do curso de Educação Física, quando ele está, essa árvore tem suas raízes fragilizadas, o resto cai(PCU1).

Nesse sentido, PCU1 indica que o ECS vem carecendo de encontros, reuniões, isto é, eventos que possibilite fazer do estágio um espaço de discussão acadêmica, de pesquisa, de investigação, de produção de conhecimento.

A outra correlação que eu vejo é não ter reuniões da disciplina. Penso que os professores, eles teriam que estar mais engajados, teriam que estar motivados a partilhar essa coordenação para que pudesse ter essa correlação das reuniões, das discussões, de fóruns, de eventos que eu penso que a disciplina, ela veio fomentando durante muitos anos, no curso de Educação Física, de forma muito efetiva, e dava muito certo. No final do ano ou no início de cada semestre, eventos com os alunos dentro da relação da disciplina. E eu não tenho mais visto esse movimento. (PCU1).

Então PCU1 chama atenção para a necessidade de produzir mais espaços coletivos, onde as experiências nos estágios possam ser socializadas. O que vai dar visibilidade a disciplina, como um campo de investigação, e construir uma relação do estágio com a pesquisa. Contribuindo para uma visão do ECS como espaço de reflexão para todos os sujeitos envolvidos no processo, e assim possibilitando um retorno, uma visão ampliada da experiência do estágio, limites e possibilidades.

O estágio assim como qualquer disciplina curricular é um espaço de construção coletiva, é um espaço pedagógico constituído por sujeitos em formação e formadores.

A interação, o envolvimento, a relação que cada um assume, tem implicações nos resultados que aquele espaço produz. Portanto, pensar em formas de melhorar a organização e estrutura do ECS, o que significa pensar em condições que potencializem a participação de todos é fundamental. Assim,

fazer do estágio um espaço de reflexão coletiva, socializando discutindo experiências, fazendo o feedback com a comunidade acadêmica e escolar.

Defendemos então que este deve ser um princípio que deve regular a trajetória do ECS na formação de professores. Considerando a perspectiva do que sustenta o estágio, que do trabalho colaborativo, da troca de experiências e da interação, da formação mútua. Então é preciso fomentar espaços que possibilite que as experiências do estágio saiam dos relatórios dos questionários e se tornem objetos de estudo.

É o que identificamos na fala de PCU1 quando indica que

“[...] isso é um dos limites também que... e ao mesmo tempo aponta uma grande possibilidade; que eu penso que o curso poderia retomar. Esses fóruns com os alunos, onde eles colocavam suas angústias, as suas conquistas dentro do estágio, eram de pensar os saberes docentes, os saberes da educação física, os conteúdos da educação física, ou não, nessa correlação com a escola; ou com projetos sociais, ou com a academia, era muito interessante. Então hoje eu consigo perceber esses limites e essas possibilidades (PCU1)

Um ponto reivindicado por PCU2 tem a ver com o trabalho coletivo, ao discorrer sobre as relações internas do estágio

Atualmente eu vejo que falta esse olhar mais coletivo de aglutinar os professores pra construir uma intervenção conjunta. É muito cada um por si, cada professor faz do seu jeito; não tem assim uma chamada pra gente pensar coletivamente o estágio pra gente reunir, falar dos problemas, encontrar soluções coletivas pras questões que a gente enfrenta no estágio supervisionado. Então, muitas vezes é uma relação muito individual porque é de um professor com a coordenação, né; e não é uma coisa coletiva. E a ideia de ter uma coordenação de estágio é você ter um colegiado, né, um grupo que atue junto, que possa pensar o estágio de forma coletiva pra uma construção melhor, mas não é isso que tem sido feito. Então a função da coordenação de estágio no meu entendimento, ela está muito restrita a questão administrativa, né, no estágio, e não pedagógica (PCU2).

PCU2 chama atenção para a predominância da relação individual dentro do estágio, alertando que não vem ocorrendo esse compartilhamento, a colaboração entre os professores da universidade para pensar as dificuldades do estágio, tanto no sentido pedagógico quanto burocrático. Pontuando que no estágio fica uma relação muito individual.

Outro ponto bastante relevante foi destacado por PCU2 ao discorrer sobre a organização do ECS, no que se refere a um melhor aproveitamento da carga horária, o que tem implicações diretas no acompanhamento pelo professor da universidade. É que segundo PCU2 “A universidade não tem um programa de adesão dessas escolas para o Estágio Supervisionado”.

O estágio apesar de ter uma especificidade dentro do currículo, ter uma base legal que garante a sua obrigatoriedade. Ainda encontramos limites para efetivação do estágio, para que os agentes, tanto professores da universidade quanto PCs possam acompanhar de forma qualificada com estagiário, e assim consigam desempenhar a sua função.

Os PCs vêm apontado esse distanciamento com relação a participação do professor da universidade. E na fala de PCU2 identificamos uma justificativa para compreender essa problemática.

Em relação a forma como ela está organizada na UEPA, eu vejo problemas. Eu acho que ela está muito concentrada, toda a carga horária dela só em um dia, isso faz com que a gente não tenha um retorno... assim, quando a gente vai pra escola toda semana, a gente vai indo naquela semana na escola e não tem como a gente fazer a troca do que a gente viu, melhorar as aulas, fazer uma intervenção mais qualificada que não seja naquele aperto ali do horário da escola. Então a gente acaba tendo um prejuízo na disciplina. Eu já defendi muito que essa disciplina fosse dividida em dois momentos, que tivesse quatro horas em um dia e dois em outro, e que essas duas horas fosse na universidade e as outras quatro horas fossem na escola. É um sistema de organização do horário, da distribuição da carga horária no horário dos alunos. E isso faz com que a disciplina fique concentrada só em dia e aí a gente perde a carga horária porque o aluno vai pra escola e fica quatro horas na escola, e as outras duas horas? Porque o horário da escola é de sete e meia ao meio dia, então ele encerra o tempo dele ali, e a gente não tem aquele tempo para semanalmente a gente discutir com ele, a gente dar retorno, a gente fica assim... o que acontece? A gente fica fazendo isso durante o próprio estágio deles, entendeu? Durante a atividade. Está lá, termina uma aula, conversa, termina outra aula, conversa. Entendeu? A gente vai fazendo assim. Eu acho isso muito ruim porque acaba não tendo uma intervenção mais qualificada, com tempo de discussão, com tempo pra refazer os planos. Então poderia ser melhor nesse sentido da organização (PCU2).

Apesar do grande avanço que o ECS teve nos últimos anos em relação a ampliação da carga horária percebemos que, ainda é preciso organizar de forma mais adequada. Considerando que o estágio não é uma disciplina independente, mas que tem uma correlação com a escola, com a carga horária do PCs, com as demandas e a organização da disciplina na escola.

Observando as frágeis relações estabelecidas entre universidade e escola, Benites (2012), afirma de forma contundentemente que, é preciso rever o ECS como espaço de formação, portanto transformações devem ser implementadas urgentemente no que se refere a uma política para o estágio, que consiga congrega uma organização adequada considerando a dinâmica da escola e dos PCs.

Já PCU3 sinaliza que ao observar limitações dos estagiários nas suas intervenções considera que, tais dificuldades são fruto das fragilidades na formação. Então afirma que a formação de professores não consegue suprir as necessidades que a realidade demanda para a profissional do magistério e isso fica mais perceptível no momento do estágio.

“[]só do estágio sinalizavam bastante para as limitações da intervenção, de estar no mundo do trabalho. Então nesse ponto de vista é muito limitado. E isso tratando especificamente de dois grandes campos: da educação física escolar e do espaço das academias de ginástica; porque se a gente avança para outros campos a situação piora muito mais. Uma das discussões que eu faço bastante com as turmas é a experiência deles, a experiência prática que o curso possibilita do ponto de vista da educação física adaptada que é algo que eles vão se deparar no espaço da escola, no entanto, do ponto de vista formativo é muito limitado, está bastante aquém das necessidades que a gente observa, principalmente pegando só esse locus de intervenção que é o locus da educação básica. Então é uma limitação grande que a gente visualiza no processo formativo de estudantes vinculados ao estágio”. (PCU3)

PCU3 reforça aquilo que os PCs sinalizam ao dizer que os estagiários sentem muita dificuldade nas suas intervenções e que existe uma disparidade entre a formação e a atuação no campo de trabalho.

Esses dilemas sinalizados pelos professores que participam do estágio, vêm sinalizando uma reconfiguração desta disciplina na formação de professores, como espaço de formação da prática profissional.

Os PCs colocam que buscam contribuir da melhor forma possível para a formação dos futuros professores, pois entendem que o estágio é uma oportunidade de entrar em contato com o campo de trabalho e perceber os limites e possibilidades no campo de atuação. Então identificamos na fala dos PCs essa preocupação com o andamento do ECS e constatamos que ainda com todas as dificuldades enfrentadas pelos professores da EB, em termos de valorização e condições de trabalho, os PCs recebem de boa vontade os estudantes acadêmicos, e criam estratégias para acompanhar esse momento.

Assim, os PCs caracterizam que na sua participação com o estágio buscam receber os estudantes da melhor forma possível, pois entendem a importância daquele espaço na formação.

Olha, eu procuro tentar contribuir o máximo possível com eles e ser muito prestativa. Então você tem que estagiar pra se fortalecer e criar, é... saber trabalhar de uma forma geral. Você vai se enriquecendo mesmo. E é enriquecedor. E eu tento o máximo ser prestativa, solícita e contribuir da melhor forma possível. (PC1)

Então eu acho que eu contribuí pra esses alunos e continuarei a contribuir pra qualquer aluno que vier (PC3).

Destacam que o encontro entre universidade e escola, ou seja, o encontro entre os estagiários e os professores experientes das escolas, promove a troca de saberes e conhecimentos. E isso tem uma repercussão no desenvolvimento profissional dos sujeitos. Compreendendo que a troca de experiências tem um caráter formativo, à medida que possibilita o contato com novas teorias e metodologias a partir desse encontro com os estudantes.

E reconhecem que tem a função de mediar as experiências dos estudantes, a partir da suas experiências profissionais ainda que não tenham uma definição mais sistematizada de como deve ser o acompanhamento no estágio.

Os PCs têm identificado o aspecto da troca de saberes, como uma das possibilidades do estágio, o que suscita o entendimento de que, o estágio não contribui somente para a formação inicial, mas tem contribuído em alguma medida para os professores que estão colaborando no processo. O que se evidencia na fala de PC1, como podemos observar no trecho que segue.

Eu nunca me recusei a ter estagiário porque eu acho muito legal, muito válido. Pela minha experiência eu acho que a gente precisa mesmo. É vivências diferentes da sala de aula no período de acadêmico e você professor tradicional. Então eu acho enriquecedor você atuar com estagiário. (PC1).

Caracterizamos que as percepções dos PCs sobre a importância do ECS é fruto da sua experiência na formação inicial, que em suma tem definido o estágio como um momento da prática. E evidenciamos essa concepção nas falas dos PCs ao considerar o estágio como uma experiência diferente da formação na universidade.

Logo, os PCs vêm focando na sua atuação com o ECS, tendo como objetivo mostrar para os alunos como acontece as aulas, o trato com o conteúdo na realidade da escola pública e do trabalho dos professores.

Nesse sentido, os professores buscam preparar os alunos para atuar na realidade pois compreendem que a formação acadêmica está distante da realidade do ensino nas escolas, ou seja, daquilo que os professores vêm enfrentado. Assim, verificamos que os PCs têm entendido que a função do estágio está mais ligada ao saber fazer.

A fala de PC3 demonstra essa percepção.

“[...] eles vêm muito cru ainda em termos de prática. Eles vêm muito com aquela teoria de que vai fazer isso, vai fazer aquilo, e um professor mais experiente como eu, a gente procura orientá-los, mostrar pra eles que não é assim. É como uma autoescola, a gente quando vai pra autoescola, a gente consegue manusear o carro, mas você não vai pra estrada. É diferente estar na estrada com as coisas acontecendo. Então a mesma coisa acontece no estágio supervisionado. Esses alunos precisam de orientação. Orientação de fato, da vivência do professor. Então eu acho que eu contribuí com eles, contribuí bastante porque eu mostrei minha prática. Não que a minha prática vá ser igual a prática deles, de forma alguma, pode ser diferenciada, mas eu mostrei pra eles que a gente tem a necessidade de adaptar as aulas. (PC3).

Ao avaliar a sua participação no ECS os PCs pontuam que buscaram contribuir da melhor forma dentro das condições colocadas para a atuação. E nessa ótica fazem menção a necessidade de formação e orientação no trabalho com o estágio. Os PCs chamam a atenção para a existência de um projeto pedagógico que pense nas necessidades dos PCs dentro do estágio. Isto é, encontros, reuniões para dialogar, avaliar e discutir as atividades do estágio, as propostas, definir objetivos e avaliações do processo de forma coletiva.

Portanto, alertam que a sua atuação poderia ser melhor aproveitada caso fosse disponibilizado condições adequadas para o acompanhamento, destacando como entrave a questão do tempo. Os PCs indicando que seria necessário um tempo maior com estágio.

Olha, eu colocaria a nossa atuação como regular porque nós poderíamos ter aproveitado melhor se eles tivessem mais tempo de ter participado conosco. E, tipo assim, dentro do que nós pudemos fazer, nós fizemos o máximo, né. Eu digo regular, por quê? Por causa da falta de tempo, né, que poderia, se eles tivessem mais tempo conosco eles poderiam ter muito mais ganhos, né; e também de um contato prévio com o ministrante do ensino supervisionado pra adequar melhor o foco que eles estavam tentando passar pros seus alunos naquele momento pra gente adaptar as nossas aulas pra ver se esse objetivo era alcançado de uma maneira mais salutar. (PC2)

Os PCs sentem que o estágio ocorre de forma muito pontual, ao afirmar que percebem os estudantes mais focados nas questões burocráticas. E identificando essa relação como uma das principais falhas do estágio, que é a valorização da relação formativa do estudante para com o estágio.

Eu acho assim, da forma como ele vem, ele chega até o professor, eu acho que muito falho. Como ele não chega especificando nada a gente acaba sendo o professor supervisor que assina as fichas. É. É essa coisa. Porque os alunos/acadêmicos, eles estão doidos pra preencher aquelas fichas que você acaba... “olha professora” só preencher a ficha. A maior coisa é preencher aquela ficha. Eu fico assim meio chateada com essa situação de ter que assinar aquelas fichas, colocar meu nome como professora do estágio supervisionado e não ter

contribuído de uma forma melhor com aquela formação daquele aluno, né. Porque eu acho que foi muito falho, é muito pouco (PC1)

A fala de PC1 enfatiza a necessidade de o estágio estender-se a outros espaços e momentos na escola, que não fique restrito a sala de aula, ao observar e seguir de forma etapista o estágio. Então coloca que

“[...] precisava ser: vamos se organizar, vamos planejar, vamos atuar junto com o projeto da escola. Porque depois são vivências que você vai ver na atuação. Tem projetos dentro da escola, não é somente a aula de educação física, projetos que nós da educação física somos envolvidos dentro da escola. E é bom que eles participem. Que eles tenham conhecimento sobre isso. Não simplesmente assinar aquela ficha. Eu realmente pego, mas não gosto muito não (PC1).

Os PCs alertam que é preciso visualizar o estágio para além de uma disciplina curricular, ou melhor integrar a universidade a escola, estabelecer uma unidade onde estagiários e professores, de forma que se percebam como parte do mesmo processo, como objetivos comuns, reconhecendo o estágio como um espaço da práxis, da interlocução entre formação e realidade. Por isso PC3 aponta que é preciso entender o ECS para além do seu caráter burocrático.

Então, eu acho de fundamental importância, o profissional de Educação Física receber esses alunos da faculdade pra fazer esse estágio porque eles vêm preencher formulário e não é preencher formulário que vai ser na prática. Eles vão ter a prática em local violento, com alunos que trazem de casa a violência, alunos que trazem de casa uma vivência muito ruim que às vezes não nem a vivência que a gente tem, mas a gente se depara com esses alunos (PC3)

Os professores da universidade têm apontado que seu objetivo com o estágio é fomentar o interesse pela atuação no campo escolar, e do trabalho com a EF direcionada para uma perspectiva que a valorize como componente curricular. Nesse sentido tem feito o esforço de acompanhar os alunos estagiários, em uma perspectiva formativa. E identificamos que pela ampla compressão que os professores da universidade possuem do estágio, conseguem estabelecer a sua intervenção de forma mais consciente.

O trabalho do professor da universidade é colaborar para que os estagiários possam estabelecer o nexos com a formação. Identificar limites e possibilidades de intervenção, e, sistematizar intervenção fundamentada na sua formação. É o que percebemos na fala de PCU1 a compreensão do estágio como eixo da formação ao dizer que

“[...]penso que ela é a raiz disso, né, dessa formação e pra mim ela é a disciplina mais significativa, ou deveria ser, ter o olhar mais significativo da formação acadêmica. Avalio que passei a tratar essa

disciplina com muito respeito e com muita responsabilidade. Pra mim o estágio é a raiz e os galhos dessa árvore são as outras disciplinas. Hoje eu estou trabalhando com a disciplina estudo do lazer, mas eu não consigo pensar a disciplina Estudo do Lazer sem ter um espaço pra dialogar com a escola pública. Não penso um momento corporeidade sem ter um momento dos meus alunos irem dar aula sobre a relação do corpo, sobre a relação da corporeidade nas escolas públicas”.(PCU1).

PCU1 considera que tem alcançado seus objetivos na sua atuação com o ECS à medida que tem se proposto em acompanhar e participar da experiência do estágio com os estudantes. Contudo expõe que o estágio na EF precisa avançar mais no sentido do trabalho colaborativo, e nas questões da organização, destacando que existem questões que estão acima da vontade dos professores. É o que observamos no seguinte trecho

Eu avalio como boa, a participação na disciplina, mas ainda está longe de chegar à excelência, viu. Eu acho que a gente tem muito pra contribuir ou muito pra se organizar e que muitas vezes a gente encontra empecilhos que independem somente da gente, né. Há uma série de fatores que acabam atrasando a dinâmica que a gente gostaria de dar, mas eu considero a minha participação na disciplina boa, eu acho foram bons sucessos que eu tive na disciplina com os alunos.(PCU1).

Na concepção de PCU2, a sua atuação com o estágio, tem buscado acompanhar o estágio mais de perto, estar presente na escola com os alunos, dialogar e discutir as vivências no campo de trabalho. Ou seja, fazer essa mediação na formação dos estudantes, daquilo que a universidade tem como proposta de formação. E sobretudo tem trabalhado na lógica da formação com o estágio, em uma perspectiva que busca romper com a ideia da fiscalização com relação a função dos professores que trabalham com o estágio, seja do PC ou do professor da universidade.

Eu acho que é eu consegui estabelecer uma relação com a disciplina de presença, com a disciplina, de romper com essa ideia de que o professor do estágio é só pra passar na escola e fazer uma visita, né, vê se os alunos estão lá, de romper com essa ideia de fiscalização, né, que a gente não é fiscal, pra ver se o aluno está ou não indo fazer o estágio. Eu acompanho, de fato, o estágio dos meus alunos, né, então eu marco presença mesmo, semanalmente eu estou junto com eles na escola; com isso a gente uma possibilidade de intervir pedagogicamente. Então eu acredito que esse é um diferencial importante que eu consegui estabelecer na disciplina com os alunos nesse processo de formação mesmo, porque isso garante a formação dos alunos. (PCU2).

E PCU2 ressalta que o estágio como disciplina no currículo da formação de professores, vem sendo articulado a ótica do trabalho propriamente dito,

portanto, a nomenclatura utilizada hoje, o estágio supervisionado está ligado a ótica do trabalho. E vem demonstrando uma postura contrária ao que muitas vezes vem, predominando no estágio. Onde os professores acabam sendo apenas aqueles que fazem visitas esporádicas aos estágios, fiscalizando a presença ou não dos alunos, e não contribuindo para o desenvolvimento das relações de formação.

Eu nem quero chamar o nome de supervisão porque essa foi uma definição a partir de uma legislação, porque antes, a formação não tinha essa ideia de estágio, né, a ideia era de prática docente, então quando vem a lei do estágio, ela muda a ideia do estágio supervisionado completamente; então estabelece essa relação do vínculo com o trabalho de uma forma que os professores entendem que seu papel é ir lá, colocar o aluno na escola, passar lá de vez em quando, entendeu? E isso é muito ruim porque isso transfere, no meu entendimento, a função da formação pro professor supervisor da escola; e a gente com o professor universitário responsável pela disciplina, a gente tem um papel importante na formação dos alunos. [...] acho que eu dei esse caráter pra disciplina a partir do entendimento do que é importante pro processo de formação dos alunos diariamente; sempre que eles vão pro estágio a gente está lá junto com eles acompanhando, discutindo o que a gente está vendo, problematizando com eles situações; porque às vezes a gente encontra situações que tem que se impor como docente no sentido do espaço”.(PCU2).

Portanto, PCU2 acredita que tem avançado nessa perspectiva do estágio, no entanto vem indicando em alguns momentos dificuldades em se manter presentes no estágio, e isso tem implicações no estágio, pois entende que os objetivos do estágio dependem da sua presença e participação, ao dizer que

“[...] a minha meta na disciplina é fazer com que os alunos se apaixonem por serem professores de uma escola, então eu faço de tudo pro estágio dar certo pra eles saírem com uma experiência positiva, mas às vezes eu não consigo que isso aconteça por várias questões, às vezes coisas que atropelam a experiência do estágio, é uma coisa assim terrível; e principalmente se manter frequente” (PCU2).

Nessa autoavaliação da participação no estágio, percebemos na fala de PCU3 indicativos dos pontos positivos e negativos da sua atuação ao dizer que

Avancei de modo individual, mas também coletivo, muito mais para o outro bloco de disciplina que eu sou concursado, que é a disciplina Práticas Pedagógicas, mas deixei muito secundarizado o conteúdo de estágio, pelo menos pra mim ainda ficou secundarizado, né. Eu ainda não estou contente com o acúmulo teórico que eu tenho, do ponto de vista de pensar esse conteúdo, especificamente sobre o ES. Do ponto de vista das teorias pedagógicas a gente conseguiu avançar bastante e permanece ainda avançando, realizando esse debate que dá subsídios para a disciplina, mas que não é suficiente. Eu não tenho um acúmulo suficiente e necessário pra poder trabalhar com esse bloco de disciplina é avançar mais sobre a compreensão do espaço da educação básica, ter maiores experiências, maiores vivências por meio

de projetos de pesquisa e extensão nesse lócus. há uma necessidade ainda formativa e de experiência prática muito grande. (PU3)

PCU3 indica que os estudantes vêm manifestando angustias do ponto de vista da atuação imediata no campo de trabalho. Portanto vem percebendo que o estágio não tem contribuído para o sentimento de segurança dos estudantes ao enfrentarem a realidade de trabalho.

Com limitações, pela elevada dificuldade que muitos professores e professoras recém-formados têm ao assumirem uma turma na educação física escolar. Pelas limitações que existem do ponto de vista do estágio muitos encontram enormes limitações, dificuldades, ao assumirem de modo imediato. Por exemplo, eu já vi várias experiências, eu já visualizei vários estudantes passarem por isso, né, estar no processo de conclusão do curso e ser aprovado num concurso ou logo em seguida que conclui o curso e é aprovado num concurso é chamado, vai pra escola, né, e o diálogo comum que eu consigo escutar, as dificuldades. Ou mesmo no final do curso, eles desenvolvem uma angústia muito grande porque é um momento transitório, e que eles não conseguem em certa medida retroagir, retroagir significa não conseguir dar o salto de se formar e começar a trabalhar. (PCU3).

E sinaliza uma das principais fragilidades do curso de formação de professores, que a deficiência na preparação dos professores. O que vai ao encontro daquilo que os PCs vêm destacando. Ao perceber que os estagiários tem muitas dificuldades na atuação, existem a presença forte da insegurança do e dificuldade de autonomia ao assumir a dianteira das experiências no estágio. E PCU3 aponta que essa dificuldade ganha proporção maior quando

ao final do processo formativo eles vão para o mundo do trabalho, é o momento que é impensável pensar em retroagir, ficar mais dois, três anos, no entanto eles se sentem fragilizados do ponto de vista formativo nessa perspectiva prática, né. Muitos até dizem o seguinte: “não, do ponto de vista teórico eu até domino”. Claro que tem também limitações, mas esse medo de atuar como professor, principalmente para grandes grupos, e isso é bastante forte, é muito presente.

Assim, destaca que essa vivência com as especificidades que envolvem o trabalho docente, devem ser trabalhados desde o início do curso, e não ficar concentradas em determinados períodos, como exemplo a fase de produção do trabalho de conclusão de curso.

O que suscita que essa aproximação com o campo de trabalho deve estar presente não somente no momento de estágio, mas incorporada nas outras disciplinas do curso. É um trabalho que deve ser desenvolvido desde o início da formação, e isso pode contribuir para que os estudantes sintam mais segurança

quando da sua atuação no mundo do trabalho. PCU3 aponta que este é o principal objetivo do curso de formação de professores, no entanto,

O problema é que muitos chegam ao final do curso e se desenvolve essa angústia forte ao perceberem, ou a pressão que começa ser exercida que é a conclusão do curso e o momento que eles vão para o mundo do trabalho, eles começa então a ser fortemente acometidos pela pressão em assumir turmas, em ter que trabalhar, em ter que realizar a ação docente. E aí porque que muitos desenvolvem essa angústia? Porque voltam-se para si e se encontram na situação “eu não consigo dar uma aula, eu tenho medo de dar uma aula”, por isso que é uma angústia.

O ECS exercer um papel fundamental e específico na preparação do professorado. Que é de justamente aproximar os alunos, possibilitar a experiência e contato com os alunos, com a escola, com os departamentos escolares, com os professores das escolas, e nessa perspectiva ir reduzindo a insegurança com o trabalho docente. Todavia ele não vai suprir todas as demandas da formação, haja vista, a atuação concreta dos professores só vai ocorrer a partir do momento que atuarem de forma autônoma no mundo do trabalho.

A fala de PCU3 explicita essa ideia da função do estágio e indica a necessidade de promover mais investigações mais profundas no campo do estágio, ou seja, sinaliza que preciso repensar a disciplina estágio, renovar a sua estrutura. Pois entende que esse quadro deficitário do estágio tem contribuído para as fragilidades que se observam na formação.

E por isso eu sinalizo que há necessidade de bastante investigações específicas sobre isso. Essa que é a questão: como que a gente consegue reduzir isso? Eu visualizo que a disciplina de estágio, ela cumpre um papel muito forte diante desse quadro, enfim, aqui eu estou sinalizando a partir de uma perspectiva bastante intuística, né, é necessário investigar. Mas a minha avaliação é que a disciplina de ES cumpre um papel para desenvolver isso pela fragilidade com a qual ela tem atuado, ela tem se estruturado, e não possibilita efetivamente vivências ricas na perspectiva de construir uma base sólida para o processo de regência, para o processo de iniciação à docência, e essa base não é estruturada, está longe de ser estruturada. (PCU3).

Os professores da universidade têm sinalizado constantemente a necessidade de repensar a estrutura do estágio, de forma a garantir que de fato ela possa ser efetivada de forma qualificada.

Assim, tem sugerido a realização de espaços coletivos de discussão para que o estágio seja analisado de forma conjunta. É o que defende PCU3, ao

dizer que “[...] assim como outros campos que ainda estão bastante frágeis, há a necessidade de pensar em conjunto o bloco de estágio”.

ECS está fundamentado em uma concepção que defini como um campo de pesquisa amplo, construído de forma coletivo, a partir e um trabalho colaborativo, entre os sujeitos que dela fazem parte. Percebemos na fala de PCU3 que o estágio vem sendo desenvolvido de forma fragmentada em vários sentidos.

O estágio ele partir de uma perspectiva de unidade teórica, portanto a sua concretização, as ações desenvolvidas devem ter essa essência do trabalho a unidade entre as ações. Para isso, o estágio precisa ter além de uma base teórica estruturada, é preciso dar condições para a formação do quadro de docentes que vai atuar na disciplina.

É o que PCU3 vem destacando na sua avaliação, quando considera que

“[...] a principal limitação, pensando em uma autoavaliação é o aspecto formativo. O curso não proporcionou ainda, e quando digo aspecto formativo é pensar na unidade da disciplina estágio, e quando digo unidade, a gente tem um corpo de professores da disciplina de estágio, e que esse corpo de professores deveria, em conjunto com a coordenação de estágio, ter um processo formativo permanente ou ter atividades formativas permanentes, então um aspecto ainda muito limitado que eu tenho é alguns subsídios teóricos pra pensar a defesa do bloco da disciplina Estágio Supervisionado. Enfim, vai ser uma avaliação muito peculiar. É por não se contentar com o acumulado até então. (PCU3).

Esse aspecto da necessidade da capacitação dos professores fica evidenciado tanto na concepção dos professores da universidade quanto dos PCs, tem identificado essa necessidade, de uma formação mais adequada para fundamentar esse trabalho colaborativo com estágio, fornecendo subsídios teóricos para atuação.

Portanto, PCU3 sugere que esta deveria ser uma iniciativa da universidade, com intuito de contribuir para que o estágio avance de forma conjunta em direção a uma unidade na concepção e na ação. Como podemos observar na fala de PCU3 abaixo.

Eu esperava da coordenação do próprio curso que esse acúmulo fosse garantido e não que fosse somente na busca por parte docente porque é uma disciplina coletiva. Eu encaro desse modo. É muito ruim pensar a disciplina de modo fragmentado. Cada um faz o que quer. É mais ou menos assim que acaba por ocorrer porque não tem uma unidade e não ter essa unidade o estágio se desenvolve de modo desorganizado, desarticulado. E eu esperava esse processo formativo de modo coletivo. (PCU3).

Então PCU3 avalia que a sua participação no estágio teve limitações, pois entende que a sua formação ainda precisa avançar para que o estágio alcance o patamar que se propõe no currículo. Sendo assim, percebe que é preciso fomentar mais na formação a aproximação e experiência com o contexto escolar, de forma que não fique restrito apenas ao período do estágio.

Identificamos na fala de PCU3, que o estágio se constitui em uma experiência formativa também para os professores da universidade. Apesar de que, e predominante a visão deste professor detêm as ferramentas teóricas mais consistentes, por estar no patamar de atuação mais elevado. Contudo foi possível perceber que o ECS é uma experiência peculiar para estes professores que atuam no ensino superior. Portanto, existe uma lógica de trabalho, isto é, especificidades no trabalho que requer do professor uma forma de trabalhar diferente das outras disciplinas do curso.

No estágio, da mesma forma que demanda do PC a utilização dos saberes e conhecimentos desenvolvidos ao longo da sua trajetória profissional, no acompanhamento dos estagiários, com relação ao professor da universidade, o trabalho deve ser pensado na mesma lógica.

Então compreendemos que os professores que fazem parte do estágio, que constroem esse espaço formativo, deve ser visto a partir de um mesmo objetivo que é de contribuir para a formação dos futuros professores onde cada um recruta subsídios da sua trajetória profissional (conhecimentos e saberes) para colaborar no processo da formação inicial.

Considerações Finais

O estágio é um componente curricular que tem um grande destaque no processo de formação de professores, pela sua proximidade com a campo de trabalho. Por tratar diretamente com a realidade da escola, é um momento da formação onde o aluno-professor entra em contato com a realidade de trabalho.

Então o estágio faz parte do processo de desenvolvimento profissional, por que contribui para a constituição da identidade docente. Já que no estágio os estudantes tem a oportunidade de vivenciar as especificidades do trabalho docente, aproximando da escola, dos alunos e do professor colaborador.

O estágio ele assume na formação uma tarefa fundamental, que é de aproximar os futuros professores da realidade do trabalho docente, a partir da realização de algumas atividades de observação, planejamento e regência. Para além disso, é um momento que se efetiva a partir de um conjunto ações coletivas, a partir do encontro entre estagiário e professor mais experiente.

Portanto, o estágio deve ser compreendido a partir dessa perspectiva do trabalho coletivo. Por que se realiza mediante a interação entre o professor da universidade, professor da escola campo e estagiário. Ou seja, pela parceria entre universidade- escola, esse é o ponto chave do ECS. E essa relação ela deve ser norteada pelos principais que regulam a concepção que entende a docência com uma pratica social.

Nesse bojo, o estágio tem papel preponderante, na superação dos resquícios de uma formação tradicional, que dicotomia a formação, vincula a escola a prática e a universidade a teoria. O que resulta em uma desvalorização da formação de professores, pois a fragmentação da profissão docente, só te contribuído para a desqualificação da formação.

É preciso superar esse estigma na formação de professores, e o estágio é um dos elementos que pode contribuir para que essa realidade seja modificada, pois ele é defino como eixo curricular. Por ser constituir em um momento de articulação entre experiencia e formação, entre escola e universidade, entre saber escolar e formação acadêmica.

Desse modo, é preciso dizer que o estágio é constituído por relações, por interações formativas, pelo dialogo, o que suscita a interação entre os agentes

da escola e da universidade. Nesse bojo, o estágio só pode ser compreendido e analisado a partir dessa lógica de relações de mutualidade e colaboração.

Considerando esses elementos este trabalho que focalizou o PC, agente da escola que tem papel preponderante no estágio, acompanhando os estagiários nesse processo de prática profissional.

As pesquisas no campo de estágio já vem indicando diversas lacunas, no que se refere a efetivação daquilo que o estágio se propõe. Essas lacunas tem naturezas diversas. No que tange a participação do PC no estágio, estudos em evidenciam que existe fragilidades que tem relação fundamentalmente com a ausência de uma política para o estágio que pense no PC, que pense suas especificidades, suas necessidades. Como por exemplo, formação, valorização e retorno profissional e financeiro para atuar de forma qualificada na formação de futuros professores.

Apesar do aparato legal que o estágio possui na formação de professores, compreendemos que as leis e decretos precisam estar mais sintonizadas com a real necessidade dos estágios. Ou seja, precisam materializar soluções satisfatórias para mudanças significativas no cenário da formação de professores do Brasil. Pois, não adianta apenas apontar a falha, é preciso solucionar.

É preciso reconhecer que houve um salto na base na legal do ECS, contudo, concordamos com o que diz Saviani (2011), de que existe um excesso de texto nos documentos legais tratando pouco do que é essencial, do que de fato vai solucionar os problemas da educação, muitas perspectivas e poucas realizadas.

Nesse sentido, esse trabalho tem evidenciado que as mudanças significativas no estágio perpassam por considerar mudanças nas políticas públicas de formação de professores. E as transformações no estágio devem ser analisadas de forma conjunta, pois ele é uma prática coletiva, de relações interdependentes. E sobretudo, ter como eixo central das políticas “[...] novas relações entre as instituições de formação inicial e as escolas de educação básica; o reconhecimento e a valorização da cultura do magistério como fonte de conteúdo para a formação[...]” (SOUZA NETO et al, 2016. p.312).

Considerando o foco do nosso estudo, que é o PC, identificamos nas análises da base legal que norteiam o estágio na formação de professore, que o

PC não vem sendo enfatizado, não existe uma regulamentação oficial específica que considera a participação do PC.

O PC acompanha o estagiário nas suas experiências formativas mediando o processo, a partir do espaço em que se localiza, dos saberes e conhecimentos que possui. No âmbito do ECS o PC atua na formação de futuros professores atuando em uma parceria com os estagiários e professores da universidade de forma voluntária.

Mas o que em e configurando é uma desvalorização da contribuição dos professores da escola no estágio, o que se reflete na ausência de definições claras sobre a sua atuação. Não existe uma formalização adequada da isenção e da formação dos PCs para atuarem no estágio.

A figura do PC o cenário da formação de professores no Brasil é impreciso, o que vem acarretando uma desvalorização da escola como espaço de formação aprofundando concepções que contribuem para uma visão academicista da formação de professores. Nesse bojo, a função do PC no estágio é pouco compreendida e muito distorcida, uma realidade que tem prejudicado e desenvolvimento das relações formativas no estágio.

Por fim, consideramos que os resultados desta pesquisa demonstram que o quadro preocupante em que o estágio se encontra, distanciando a formação de professores do foco, que a educação básica, o processo de ensino aprendizagem. À medida que em sendo realizado de forma desarticulada da escola.

Assim, pensar em melhorias no ECS, no processo de colaboração é refletir avanços no processo de desenvolvimento profissional, o que aponta para a superação da proposta do professor missionário, em direção a demanda contemporânea, que é a profissionalização.

A reestruturação no estágio deve efetivar as relações entre universidade e escola, que vai refletir diretamente na atuação dos docentes que atuam no estágio. Contribuindo para que o desempenho consciente do seu papel formador do ECS, e não se baseiem em uma relação de camaradagem, sem rigor curricular, sem rigor necessário para uma disciplina que tem papel fundamental na formação de professor. E pensar nesta perspectiva e pensar nas novas perspectivas para a formação de professores na contemporaneidade, romper com a academização da formação, e focalizando a escola, rumo ao processo de

profissionalização docente. Com base nessa prerrogativa e que investimos nessa proposta de pesquisa, pois entendemos que investigar os PCs no estágio, contribui para pensar a formação a partir de dentro da profissão, que é a escola.

Referencias

ARRUDA, T. O. Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física/ Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

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

ARCANJO, P. S. P. O estágio supervisionado curricular e suas contribuições para a formação dos acadêmicos de educação física na eseffego. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (COMBRACE), XVIII, 2013. Brasília –DF. Anais [...] Brasília - DF: 2013.

AROEIRA, K. P.; SANTO, R. O. O estágio supervisionado colaborativo no ensino médio. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (COMBRACE), XVIII, 2013. Brasília – DF. Anais [...] Brasília - DF: 2013.

AROEIRA, K. P. Didática e o estágio em educação física: uma articulação necessária na produção de práticas pedagógicas. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (COMBRACE), XIX, 2015. Vitória –ES. Anais [...] Vitória - ES: 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 7/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRA SIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação – **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília, Maio de 2000.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em 12 de jul. de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de Fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 01 de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

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

BENITEZ, L. C.; NASCIMENTO, do J. V.; MILISTETD, M; FARIAS, G. O. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 35-50, jan./mar. de 2016.

BENITES, L.C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. A Prática de Ensino como potencialidade de reflexão: concepções dos professores-colaboradores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), XVI, 2012, Campinas. **Anais**, Campinas: UNICAMP, 2012.

BENITES, L.C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Física? *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v.20, n.4, p.13-25, 2012.

BENITES, L.C. O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades, 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; FLORES, Patric Paludett; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássolide. Formação inicial para a docência: o Estágio Curricular Supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. e2702, p. 1–13, 2016

BOLZAN E.; POLEZE, G.M.L; VENTORIM, S. Formação de professores de Educação Física sob a perspectiva colaborativa nos estágios supervisionados. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 17., 4., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2011. p. 18.

BRZEZINSKI, I. Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para a formação de professores no Brasil: entre o arcabouço normativo e o respeito às culturas e às formas de vida, 2010 In: DALBEN, A. I. de F., (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo horizonte: Autêntica, 2010.

CAMPOS, M. Z. A questão da licenciatura em Educação Física: a transição à prática profissional - 1999. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992

CEDF – Curso de Educação Física Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física / Comissão de elaboração do projeto. 2007

CYRINO, M.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Programas de formação para professores-colaboradores da pedagogia e Educação Física da Unesp-Rio Claro. In: III Congresso Internacional sobre professora do principiante e inserción profesional a la docencia. **Anais...**, 2012, Santiago, p. 1-9.

DARIDO, S.C. RANGEL, I.C. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2005.

FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, J. de L. Formação de professores. Teoria e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidade professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

ISSE, S. F. Estágio supervisionado na formação de professores: publicações das revistas eletrônicas da área de educação física. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (COMBRACE), XIX, 2015. Vitória –ES. Anais [...] Vitória – ES: 2015.

ISSE, Silvane Fensterseifer; MOLINA NETO, Vicente. Estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: produções científicas sobre o tema. **Revista da Educação Física/ UEM**, v. 27, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/31145>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. de 2015.

KOSIK, K. Dialética do concreto. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição. In: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRUG, H. N.; KRUG, R. R.; MARQUES, M. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. Ser professor na escola: de aluno a professor no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Educação Física. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 248 – 269, jan./abr. 2015.

KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; MAZZOCATO, A.P.F. Educação Física e unidocência: um estudo de caso com professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.20, n.210, p.1-8, nov., 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MAZIERO, A. R.; CARVALHO, D. G. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**. V. 14, n.1, jan./abr. 2012.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. (org.). Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Dom Quixote, 1991.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, E. L.; RESENDE, de M. S. Contribuições do estágio supervisionado para a prática pedagógica da educação física escolar. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (COMBRACE), XVIII, 2013. Brasília –DF. Anais [...] Brasília - DF: 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica. 10 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica* - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19, 2011

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013

SCHERER, A. O estágio curricular supervisionado e a constituição dos professores/formadores na escola. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (COMBRACE), XIX, 2015. Vitória –ES. Anais [...] Vitória - ES:2015.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da *et al.* Estágio curricular supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, p. 1-14, jan./mar. 2016.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da; FLORES, Patric Paludett; BISCONSINI, Camila Rinaldi; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE nº 03/1987. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016.

SILVA JUNIOR, A. P.; OLIVEIRA, de A. A. B. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no Brasil: uma revisão sistemática. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 77-92, jan./mar. de 2018.

Souza Neto S, Sarti FM, Benites LC. Do ofício de aluno ao habitus profissional docente: desafios do estágio supervisionado. 10º Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste Pós-Graduação em educação na região Sudeste em suas múltiplas dimensões; 11 jul-13 2011; Rio de Janeiro, BR. Rio de Janeiro: UERJ UNIRIO; 2011. p. 1-11.

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.

SOUZA NETO, Samuel de; BENITTES, Larissa Cerignoni; IAOCHITE, Roberto Tadeu; BORGES, Cecília. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Org). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZOTOVICI, S. A.; MELO, J. B.; CAMPOS, de M. Z.; LARA, L. M. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: entre a teoria e a prática. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-328, abr./jun. 2013.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO I

TÍTULO: Estágio Curricular na Formação em Educação Física: a concepção dos professores colaboradores

Local e data da entrevista: ____/____/____

Tempo de duração da entrevista: _____

QUESTIONÁRIO

Objetivo: Caracterizar perfil dos colaboradores.

1. IDENTIFICAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A):

Níveis de ensino que atua: _____

Sexo: () feminino () masculino

Idade: ____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Área(s) de formação: _____

Você possui?

a) Aperfeiçoamento ()

b) Especialização ()

c) Mestrado ()

d) Doutorado ()

e) Pós Doutorado ()

Indique nome do curso, instituição e ano de conclusão que correspondente a sua formação inicial:

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Especifique o tempo de magistério:

Na Educação Básica, em que nível já atuou? Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino médio () Ensino Técnico e Tecnológico ().

Você possui experiência na docência na Educação Superior?

Sim () Não ()

Tempo? (Anos): _____

Indique disciplinas em que atua ou atuou:

4. EXPERIÊNCIA COM ES

Quais foram suas experiências com a disciplina ES?

Professora supervisora ()

Professora coordenadora ()

Qual o seu tempo de atuação (Ano/Meses)?: _____

Em quais turnos você ministra suas aulas?

() Manhã () Tarde () Noite

Qual a sua CH de trabalho na escola ou na universidade?

Qual sua quantidade de turmas? _____

Você coordena ou participa de alguma atividade/projeto de extensão/pesquisa na escola ou universidade?

Sim () Não ()

Extensão () Pesquisa ()

Qual(s)? _____



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

INFORMAÇÕES GERAIS

Nome do colaborador (a):

Local e data da entrevista:

Tempo de duração da entrevista:

Perguntas:

- 1) Conta-me um pouco da sua trajetória profissional com o ES na EF?
- 2) Como você avalia a formação dos professores?
- 3) Como ocorreu sua inserção com a disciplina ES?
- 4) Como você compreende e avalia a proposta da disciplina ES no âmbito da formação de professores de EF?
- 5) Como você organiza metodologicamente a sua inserção na disciplina ES?
- 6) Como você compreende e avalia sua participação no ES?
- 7) Você poderia fazer uma autoavaliação do seu trabalho com a disciplina ES?

colaborador



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

EU, _____,
RG _____, órgão expedidor _____, idade _____, sexo _____, natural da cidade de _____ do Estado do/de _____, declaro que aceito colaborar, voluntariamente na pesquisa “CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SUPERVISORES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO”, a ser realizada como Dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Linha de Formação de Professores e práticas pedagógicas, da Universidade Estadual do Pará, sua participação consistirá em responder por meio de entrevista, algumas perguntas sobre sua participação como professor (a) supervisor da disciplina estágio supervisionado UEPA/EF. As suas respostas serão gravadas no momento da entrevista para posterior transcrição. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sem identificações nominais no instrumento- apenas códigos de identificação, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas da previstas no estudo. Os resultados das análises das minhas informações e possíveis registros documentais contribuirão na publicação para propósitos científicos. Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir em qualquer momento e que minha decisão não me acarretará qualquer tipo de constrangimento. Sendo assim, firmo meu consentimento livre esclarecido, certificando que compreendi esse termo e minha participação na referida pesquisa, declarando ainda que recebi uma cópia deste termo de consentimento. Discente: Prof^o. Esp. Giovelângela M^a dos Santos Costa de Paula nº de Matrícula: 20187501021 - Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Genú.

Belém, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do Entrevistado



Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)
Universidade do Estado do Pará
Tv. Djalma Dutra, SN
CEP: 66050-540 – Telégrafo
Belém - PA

