
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape || epaa

Arizona State University

Volume 30 Número 21

15 de fevereiro de 2022

ISSN 1068-2341

A Formação de Professores de Educação Física em Portugal, EUA e Brasil sob a Perspectiva da Profissionalização do Ensino no Estágio Supervisionado¹

Elisângela Venâncio Ananias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul–UFRGS
Brasil

Samuel de Souza Neto

Universidade Estadual de São Paulo–UNESP
Brasil



Larissa Cerignoni Benites

Universidade do Estado de Santa Catarina–UDESC
Brasil

Citação: Ananias, E. A., Souza Neto, S., & Benites, L. C. (2022). A formação de professores de educação física em Portugal, EUA e Brasil sob a perspectiva da profissionalização do ensino no estágio supervisionado. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(21).

<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6654>

¹ Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, Código de Financiamento 001. Artigo vinculado ao projeto de pesquisa “Por uma pedagogia do estágio supervisionado: da proposta de formação de professores de educação física ao acolhimento e acompanhamento da prática de ensino na escola”. Proc. 439325/2018-8 - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq/Brasil.

Resumo: A pesquisa, de abordagem qualitativa do tipo estudo de casos múltiplos, teve como objetivo identificar e analisar a influência do Movimento da Profissionalização do Ensino (MPE) em três contextos de formação de professores de Educação Física nas propostas de estágio supervisionado (ES). Como resultados apontou-se que em Portugal, o processo de Bolonha representou o princípio norteador de uma proposta integrada para o contexto europeu para a formação e ES; nos EUA, os parâmetros prescritos nos manuais consolidaram uma proposta de formação de professores e reorganizaram os ES; e, no Brasil, a lei de diretrizes e bases da educação nacional estabeleceu princípios para se pensar a docência como profissão e área de conhecimento, promovendo novas interpretações para os ES. Em conclusão, o MPE influenciou a formação e o ES em todos os contextos, mas com perspectivas distintas.

Palavras-chave: formação de professores; estágio supervisionado; educação física; políticas educacionais

The training of physical education teachers in Portugal, the USA, and Brazil from the perspective of professionalization of teaching during the practicum

Abstract: This research, with a qualitative approach of the multiple case study type, aimed to identify and analyze the influence of the movement for the professionalization of teaching (MPT) in three contexts of physical education teacher training practicum proposals. As a result, it was pointed out that in Portugal, the Bologna process represented the guiding principle of an integrated proposal for the European context for training and practicum; in the USA, the parameters prescribed in the manuals consolidated a proposal for teacher training and reorganized the practicum; and, in Brazil, the law of guidelines and bases for national education established principles for thinking about teaching as a profession and area of knowledge, promoting new interpretations for practicum. In conclusion, the MPT influenced training and the practicum in all contexts, but with different perspectives.

Key words: teacher training; practicum; physical education; educational policies

La formación de docentes de educación física en Portugal, Estados Unidos y Brasil sobre la perspectiva de profesionalización de la enseñanza en las prácticas supervisadas

Resumen: La investigación, con un enfoque cualitativo del tipo estudio de caso múltiple, tuvo como objetivo identificar y analizar la influencia del Movimiento para la Profesionalización de la Docencia (MPD) en tres contextos de formación docente de Educación Física en las propuestas de prácticas supervisadas (PS). En consecuencia, se señaló que en Portugal, el proceso de Bolonia representaba el principio rector de una propuesta integrada para el contexto europeo de la formación y las PS; en EE.UU., los parámetros prescritos en los manuales consolidaron una propuesta de formación docente y reorganizaron la PS; y, en Brasil, la ley de lineamientos y bases de la educación nacional estableció principios para pensar la docencia como profesión y área de conocimiento, promoviendo nuevas interpretaciones para la PS. En conclusión, el MPD influyó en la formación y las PS en todos los contextos, pero con diferentes perspectivas.

Palabra clave: formación del profesorado; prácticas supervisada; educación física; políticas educativas

A Formação de Professores de Educação Física em Portugal, EUA e Brasil sob a Perspectiva da Profissionalização do Ensino no Estágio Supervisionado

A formação de professores tem sido alvo de constante debate e questionamento, abrangendo as mais diferentes tendências e abordagens no que se refere, por exemplo, a docência como profissão (Hargreaves, 2000; Tardif, 2013) e seu processo de profissionalização (Coelho & Diniz-Pereira, 2017; Sarti, 2020); a qualidade da formação ofertada (Almeida et al., 2019); a necessidade de investimentos nas práticas de ensino (Souza Neto et al., 2019), os saberes necessários à docência (Nóvoa, 2019), a formação de profissionais reflexivos (Schön, 1983, 1987; Zeichner, 2013), que suscitam discussões sobre a proposição de políticas, diretrizes e reformas educacionais e seus impactos sobre o trabalho do professor.

Neste contexto, um dos apontamentos que nos chama a atenção é pensar a docência como profissão no âmbito do movimento da profissionalização do ensino² (MPE), tendo como especificidade a Educação Física (Ananias & Souza Neto, 2020). Este recorte possibilita olhar para as reformas do ensino (Almeida & Moreira, 2020), enquanto políticas educativas, que por um lado abrangem a questão da standardização e, de outro, a perspectiva de se erigir um novo projeto de profissionalismo (Hargreaves, 2000).

No entanto, pode-se dizer que este processo pode oscilar entre a proposta de formação voltada para o âmbito mercadológico com um currículo mínimo (Zeichner, 2013) ou mesmo avançar na direção de um projeto de formação que contemple os aspectos da profissionalidade docente (Coelho & Diniz-Pereira, 2017). E, justamente dentro deste cenário, se encontra o estágio supervisionado (ES), ou chamado de estágio curricular supervisionado, que acaba sendo influenciado, por uma ou outra dinâmica.

Assim, o ES pode se configurar como um momento marcante de indução profissional (Nóvoa, 2019), de desenvolvimento profissional (Almeida et al., 2019) e de (auto)formação dialógica e compartilhada (Silva et al., 2020). As propostas de ES, quando bem formuladas e desenvolvidas, se mostram como fundamentais nas ações dos docentes no campo profissional, no sentido de fazê-los perceber a importância de exercitar e refletir sobre a sua prática pedagógica no cotidiano de seu trabalho nas escolas (Alarcão, 2003; Ens et al., 2011). Essa reflexão estimula a melhoria da qualidade da ação dos profissionais do ensino, ponderando sobre as dificuldades e possibilidades inerentes à futura profissão (Rocha & Paixão, 2018).

Silva Júnior et al. (2018) ao pesquisarem a produção científica sobre ES na Educação Física apontam como temas recorrentes: o papel do professor colaborador/supervisor (Benites et al., 2012; Silveira et al., 2014); a perspectiva do estagiário (Farias et al., 2018), a relação entre a Universidade e a escola (Vedovatto Iza & Souza Neto, 2015); a relação teoria e prática (Zotovici et al., 2013); a prática pedagógica, a avaliação e os aspectos legais (Montiel & Pereira, 2011) e; relatos de experiência (Ehrenberg & Neira, 2013; Moletta et al., 2013).

Em outras publicações, Portilho, Aroeira, & Figueiredo (2020) referenciaram alguns dos temas expostos acima e apresentaram outros, como os aspectos estruturais, organizacionais, legais e operacionais do ES; o restrito diálogo entre universidade e escola; a influência do papel do professor da escola no acompanhamento aos estagiários e; a questão de se considerar os professores da escola de educação básica como formadores.

²[...] , o movimento (MPE) começou a ganhar destaque com a publicação de relatórios como *A Nation at Risk* (1983), que tratou essencialmente da análise dos problemas do sistema escolar público estadunidense e o *Tomorrow's Teachers* (1986) e *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* (1986) que se voltaram para as questões relativas à formação dos professores e que envolveram diferentes organismos americanos (Ananias, 2016, p. 20).

No geral, a ideia do ES no âmbito da literatura (Carvalho Filho et al., 2020; Sarti, 2020) e de algumas experiências exitosas na Educação Física (Benites et al., 2020; Iaochite & Costa Filho, 2020) aparecem como um campo de conhecimento e prática profissional reconhecidos em sua importância para a formação inicial (Souza Neto et al., 2019).

No entanto, quando se olha para as políticas de formação de professores no Brasil, elas não deixam de apresentar cenários de contradições para o desenvolvimento da formação prática (Souza Neto, 2020), sendo identificadas por Saviani (2008), ao longo do século XX e início do século XXI, como acontecimentos que avançam e retrocedem, tal como um pêndulo que vai e vem.

Foi no interior dessas idas e vindas que o MPE começou a despertar como um possível modelo de formação, ainda nos anos 1980 para países de cultura anglo-saxã (Austrália, Inglaterra, etc.), posteriormente nos anos 1990 na Europa francófona (Bélgica, Suíça) e de maneira mais recente, no Brasil e na América Latina (Tardif, 2012).

Mediante esse cenário anteriormente apresentado, o questionamento que balizou o desenvolvimento deste estudo centrou-se em: Como as propostas de formação de professores de Educação Física, concebidas a partir do MPE, tem organizado e compreendido o ES?

Nesta perspectiva, o presente artigo teve como critério não tomar o contexto nacional como central, por se entender que o MPE se tornou parte da ideia de educação global, chegando aos mais diferentes contextos. Ao mesmo tempo, não se pretendeu estabelecer um estudo comparativo entre programas e locais.

Assim, o estudo acompanhou alguns dos contextos influenciados pelo MPE, e com respaldo da literatura, buscou evidenciar nos cursos mencionados, os respectivos programas e propostas de ECS, cujas políticas de formação de professores de educação física se mostram exitosas.

Dito isso, esta pesquisa teve como objetivo, identificar e analisar nos cursos de formação de professores de Educação Física - em contexto estadunidense, português e brasileiro - indícios do MPE na constituição dos currículos de formação com enfoque nos ES.

Fundamentação Teórica

Pensar à docência como profissão significa formar para uma profissão, envolvendo disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública (Nóvoa, 2017). Porém, para atingir este fim, o autor supracitado argumenta que se torna necessário constituir “um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas”, para que se produza “a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público” (p. 1115).

Trata-se de um ‘entre-lugar’, um lugar de ligação e de articulação entre os espaços de formação (universidade e escola) e as políticas instituídas, que Nóvoa (2017, p. 1116) menciona ser “um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

Pode-se dizer que, nos últimos 30 anos, as reformas nos sistemas de ensino ocidental têm sofrido influência desta perspectiva naquilo que se constituiu e foi intitulado como MPE, que emergiu nos EUA na década de 1980, a partir da elaboração dos relatórios sobre a situação do sistema de ensino estadunidense - *The Holmes Group* (1986) e *The Carnegie Task Force on Teaching as a Profession* (1986), que diagnosticaram, dentre outros aspectos, a necessidade de elevar a qualidade da educação básica mediante a melhora na qualidade dos programas de formação de professores.

As publicações de *Tomorrow's Teachers* (1986) e *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* (1986) trouxeram as questões relativas à formação dos professores, envolvendo diferentes organismos americanos. As constatações feitas pelos documentos apontavam para uma crise no

ensino e para a necessidade de profissionalização das estruturas, dos processos e dos sujeitos envolvidos no ensino, bem como na formação de professores.

(...) as eformas prosperarão à medida que as melhores universidades assumirem o compromisso da formação de professores, levando a crer que os programas de formação de professores, nessas instituições, seriam diferentes academicamente e fortes em todos os aspectos. Essas instituições atraíam os melhores alunos, teriam os professores com as melhores fontes de informações em suas respectivas áreas, conduziriam pesquisas substanciais e permaneceriam como instituições que educam e que continuariam a educar o professorado. (Holmes Group, 1986, p. VII – tradução própria)

Em 1988, a *American Association of College for Teacher Education* (AACTE), procurou estabelecer novos parâmetros para a formação de professores, formulando um projeto com o objetivo de identificar um repertório de conhecimentos do ensino que fundamentava a elaboração dos novos programas de formação de professores. Contudo, a busca pelo desenvolvimento de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino não enfatizava as pesquisas na área da aprendizagem, nem a concretização de grandes projetos nacionais de reforma dos programas escolares, mas o foco estava em alcançar a excelência.

Tal preocupação se estendeu à necessidade de formalizar os saberes para melhor formar os profissionais e, assim, poder enfrentar melhor a concorrência estrangeira. Percebeu-se, então, que o debate sobre a questão da profissionalização extrapolava o campo educacional, abrangendo a esfera econômica.

Nossa incontestável superioridade de outrora nos setores do comércio, da indústria, da ciência e da inovação tecnológica está sendo alcançada por concorrentes do mundo inteiro (...) Saibam os americanos que, embora possamos, com razão, nos orgulhar do que as nossas escolas e colégios realizaram, no decorrer da história, e da contribuição que deram aos Estados Unidos e ao bem-estar de seu povo, as bases educacionais de nossa sociedade estão sendo desgastadas atualmente por uma onda crescente de mediocridade que ameaça o nosso próprio futuro enquanto nação e enquanto povo. (Secretary of Education United, 1983, p. 5)

Contudo, defendia-se um corpo de conhecimentos, um conjunto de saberes especializados para a docência, chamados de *Knowledge base*, a constituição de um repertório de conhecimentos específicos para o ensino, permitindo aos educadores que partilham o mesmo conjunto de experiências e saberes que formassem uma comunidade de pensamento (Gauthier et al., 1998). A profissionalização, então, passou a figurar como a possibilidade de elevar o *status* do professor, tornando sua atividade mais respeitada e valorizada, mas, também, condicionada à definição de uma base de conhecimento para o ensino (Almeida et al., 2019; Nóvoa, 2019), de responsabilidade coletiva e passível de ser classificada ou codificada cientificamente (Shulman, 1987).

No Brasil, este debate passou pela Constituição Federal de 1998 que defendeu o desenvolvimento profissional docente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) que apresentou uma proposta de uma nova identidade com a composição dos profissionais da educação no lugar de formação de educadores, defendendo a sua profissionalização.

No cenário brasileiro, os anos oitenta marcaram também a Educação Física, no sentido de pensar a profissão dentro de uma perspectiva anglo-americana, com a criação do bacharelado profissionalizante (Barros, 1998) e, de certa forma, antecipou a discussão sobre a profissionalização do ensino em termos de universitarização, que só aconteceria com a LDB em 1996.

Assim, na Educação Física, esta base de conhecimento mencionada pelo MPE apareceu primeiro na proposta de formação de bacharéis e licenciados no fim dos anos 1980, sendo reconhecida, inicialmente, por Souza Neto (1999) na forma de um corpo de saberes, enquanto que aspectos de uma formação prática necessária ao currículo emergiram dos estudos de Betti & Betti (1996) ao se apontar para a compreensão de uma epistemologia da prática, assim como de uma teoria da prática ou de revisão dos parâmetros de formação na contemporaneidade (Metzner & Drigo, 2021).

Para Tardif (2012) este movimento colocou em evidência a passagem de uma ideia de racionalidade técnica para a de uma racionalidade prática, que trouxe, subjacente a ela, a epistemologia da prática profissional: o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

A finalidade dessa epistemologia da prática profissional se dá no revelar da natureza desses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos professores e como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Este seria o ponto de apoio e de superação do status de ofício e passando, de fato, para profissão docente (Tardif, 2013).

Assim, a formação de professores, deveria ocorrer a partir da compreensão de que os problemas da prática profissional não se resolvem por meio de um repertório técnico de soluções e tratamentos definidos previamente, no contexto acadêmico, por especialistas. As situações ocorrem em contextos específicos e exigem tomadas de decisões centradas na natureza e singularidade do problema, que, muitas vezes, se mostram sobre diferentes possibilidades e finalidades.

Nessa direção, a profissionalização da formação na Universidade (Bourdoncle & Lessard, 2002) e o MPE vêm influenciando a constituição de alguns modelos curriculares nos quais se valoriza a profissão docente, no que concerne aos conhecimentos exigidos e aos ES e práticas de ensino (Pimenta & Lima, 2011; Souza Neto et al., 2019).

De uma maneira geral, pode-se dizer que os ES se configuram como momento singular de entrada no processo de intervenção profissional. Todavia, este momento da formação apresenta alguns desafios, como por exemplo os organizacionais, que se direcionam a cultura dos espaços que o promovem e as adequações dos tempos; os curriculares, que perpassam a natureza da experiência, o perfil dado durante todo um curso de formação que muitas vezes é encerrado pelo acontecimento dos ES (Liston & Zeichner, 1990); estruturais perpassando a qualidade da supervisão e orientação durante o seu acontecimento (Alarcão, 2000) e; a complexidade da organização de uma aprendizagem profissional.

Para Zabalza (2014, p.98) o ES “não se reduz a uma aprendizagem mecânica dos conteúdos disciplinares, mas se estende a âmbitos que ultrapassam o acadêmico” indo na direção do desenvolvimento profissional e pessoal a partir do momento que se oferece aproximações culturais, que se possibilita observar, vivenciar e intervir e, com isso, gerar esquemas cognitivos e práticos do que vem a ser a profissão e sua atuação.

Esta compreensão acaba por abarcar aquilo que Nóvoa (2017) propõe em seu estudo quanto aos elementos para formar uma profissão, sendo eles: (a) a disposição pessoal, no sentido de se ter uma predisposição para a profissão docente, reconhecendo a necessidade do desenvolvimento das dimensões da vida cultural, científica e ética; (b) a interposição profissional, o que significa o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização, sendo assim crucial a relação da universidade com as escolas, mas sob a prerrogativa da corresponsabilidade pela formação; (c) a composição pedagógica que convida a aprender a agir como professor inferindo sobre o currículo; (d) a recomposição investigativa que exige aprender a conhecer como professor, em sua rotina principalmente; (e) a exposição pública que evidencia aprender a intervir como professor para se assumir a identidade docente.

Assim, Nóvoa (2017, p. 1131) aponta que “não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas”, pois a formação de professores depende da profissão docente e a profissão docente depende da formação de professores.

Dentro desta perspectiva, dos elementos para se formar a profissão docente e das características advindas do MPE, o ES se torna condição *sine qua non* para que o processo de profissionalização avance no sentido de formar professores profissionais.

Metodologia

Para percorrer o caminho escolhido, como foi antecipado, buscou-se compreender a influência do MPE em três contextos de formação de professores de Educação Física nas propostas de ES. Especificamente procurou-se (a) identificar os elementos do MPE que estariam presentes nas propostas de ES de três cursos de formação de professores e, (b) analisar os dispositivos de ES presentes nas propostas de três cursos de formação de professores.

Nesta direção, optou-se pela pesquisa qualitativa, descritiva, com aporte teórico-metodológico que se organizou a partir da fonte direta de dados, em ambiente natural (Miles & Huberman, 1994) e se adotou o estudo de casos múltiplos que representa uma abordagem consistente de investigação, “quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 19). Assim, a vertente de estudo de casos múltiplos se mostra como uma investigação abrangente, pois engloba a lógica do planejamento e estratégias específicas para a coleta e análise de dados.

Nesta perspectiva, os dados apresentados, analisados e discutidos, caracterizam-se pela pertinência em conhecer e compreender as três diferentes instituições e, seguindo a lógica de planejamento proposta por Yin (2001), os casos foram definidos por sua representatividade em termos de local geográfico e de produção de pesquisas, por abarcarem realidades distintas, pelo protagonismo dos coordenadores e professores envolvidos na reformulação dos respectivos cursos e articulação das propostas de ES e pela proximidade com os docentes dos locais investigados. Sendo eles: (1) o Instituto Universitário da Maia, na região do Porto (Portugal); (2) a Universidade de Towson-Maryland, que é parte do sistema da Universidade de Maryland (EUA) e; (3) a Universidade Estadual Paulista – Rio Claro – São Paulo (Brasil).

A título de esclarecimento cabe dizer que no contexto português, nos últimos 20 anos, após o tratado de Bolonha, se viu um esforço por parte dos programas de formação de professor para atenderem, em caráter continental, às exigências que permitem o trânsito de estudantes entre diferentes instituições de ensino superior, bem como a reorganização dos currículos.

Para além dessa questão do tratado de Bolonha, um aspecto que chama a atenção é que o coordenador de ES dessa instituição foi uma referência no desenvolvimento dele na Universidade do Porto, contribuindo para inovações que foram incorporadas naquela universidade. Após a aposentadoria desse expert, ele foi convidado pelo Instituto Universitário de Maia para implantar o mesmo modelo de organização de ES nesta nova instituição, como formar uma nova equipe de supervisores de estágio comprometida com uma prática de ensino profissional fundamentada e acompanhada.

Já no contexto estadunidense, ressalta-se que cada estado é autônomo na organização de seus sistemas de ensino, mas que respondem, em caráter nacional, aos *National Standards* definidos pela NCATE (*National Council for Accreditation of Teacher Education*), e toda instituição de formação de professores, em seus diferentes níveis, é submetida a cada 7 (sete) anos a uma auditoria rigorosa que

inclui a avaliação dos candidatos a professor para comprovar se os mesmos atendem a todas as competências exigidas e que possuem conhecimento científico e que sabem ensinar.

A escolha desta universidade ocorre pela organização, acolhimento e acompanhamento instituído na orientação e supervisão do ES. O acesso ao grupo de trabalho de ES apresenta parâmetros bem delimitados para a prática profissional, instituindo um modelo de supervisão que vai além do acompanhamento universitário e escolar e inclui uma supervisão superior por parte da autoridade responsável por aquele distrito.

E no Brasil, tem-se a trajetória da formação de professores ainda orientada por diretrizes de 2002. Em 2015, 2018 e 2019 vieram novas diretrizes vinculadas especificamente à graduação em educação física (Brasil, 2018) e a formação de professores (Brasil, 2015; 2019). A diretriz de 2015 foi revogada, levando qualquer tentativa de mudança para 2022.

Nas atuais proposições, advindas de 2002, chama-se a atenção para a questão de o ES estruturar-se na universidade a partir dos dois primeiros anos, mas acontecer nas escolas nos últimos dois anos. Contudo, as novas diretrizes apresentam como possibilidade ter maior proximidade entre universidade-escola, a orientação para uso de dispositivos tal como o portfólio etc.).

Assim, a escolha dessa instituição brasileira ocorreu em função dela apresentar um quadro de organização e acompanhamento no ES que chama a atenção por dar ênfase à profissionalização do ensino no ES, formando uma rede de colaboradores e de certa forma, já antecipar algo que está previsto nas novas diretrizes.

Dessa forma, as instituições escolhidas, por diferentes enquadramentos, foram selecionadas por apresentarem um quadro de ES diferente em sua organização e desenvolvimento, mas com alguns elementos comuns vinculados ao MPE.

Mediante as essas características supracitadas, escolheu-se aproximar de cada caso por meio da produção acadêmica sobre a temática e a partir disso foram selecionadas as fontes documentais, consideradas primárias (Dalton & Charnigo, 2004), ou seja, um conjunto de documentos oficiais disponibilizados pelas três Instituições de Ensino Superior.

Desse modo, os documentos que compuseram esta pesquisa, apresentados no Quadro 1, se referem a fontes textuais escritas, documentos reguladores e regulamentadores³ dos currículos bem como suas respectivas propostas de ES, desenvolvidas à luz dos referenciais teóricos sobre a formação de professores, currículo e ES, cuja centralidade circunscreve-se no âmbito da formação de futuros professores de Educação Física.

Nesta direção, o documento texto e o documento curricular foram vistos como fontes de pesquisa que permitem a reconstituição de tempos remotos, testemunhos únicos de atividades particulares ocorridas em tempo recente. Além disso, a fonte documental aqui apresentada, como fonte primária, foi produzida por testemunhas envolvidas diretamente com os fatos descritos e elaborados. No caso, os documentos de reformulação dos cursos, as propostas de ES, os estatutos e regimentos e os *handbooks*⁴.

A data de coleta do acervo de documentos se deu em 2013 e 2014 e prosseguiu de 2015 a 2020. Contudo, para a elaboração deste texto foi feita uma nova consulta aos atuais coordenadores dos cursos estudados a respeito dos respectivos programas de formação, incluindo as propostas de

³ A legislação reguladora é composta por normas institucionais, leis federais (ordinárias e complementares) que organizam a educação nacional e definem as competências dos entes federativos em matéria educacional. A legislação educacional regulamentadora se compõe de decretos, portarias e pareceres dos órgãos correlatos a área.

⁴ <https://www.towson.edu/coe/about/accreditation2014/documents/standard2/S.2.2.pdf>
https://www.towson.edu/coe/resources/professionalpractice/documents/pds_handbook_2018_19.pdf

ES. Mediante tal consulta, identificou-se que não houve mudança nos itinerários formativos⁵ bem como na legislação educacional⁶ de cada país (Quadro 1).

Quadro 1

Documentos dos Programas de cada Instituição

Instituição	Documentos
ISMAI - Portugal	Regulamento do Curso (1º e 2º Ciclo)
	Regulamento de Estágio
	Programa de Estágio
	Protocolo de Cooperação ISMAI- Escola Cooperante
UT - EUA	Handbook- Candidato a Professor (Estagiário)
	Handbook- Professor Colaborador
	Handbook- Professor Supervisor
UNESP/RC – Brasil	Projeto de Estágio
	Caderno de Estágio - Diário de Campo
	Código de Ética e Guia da Prática de Educação Física
	Resolução no. 7 de 31 de março de 2004
	Diretrizes Curriculares para Formação de Professores de Ed. Básica

Nota. Construção dos autores.

Adotou-se como critérios, para assegurar a confiabilidade da análise documental, uma fase preliminar, considerando o contexto no qual foi produzido o documento. Os eventos da conjuntura política, econômica, social e cultural, que em cada contexto influenciaram a produção dos documentos locais. Portanto, o conteúdo presente nos documentos orientadores dos currículos como à Lei de Bases de Portugal e a Declaração de Bolonha, dos currículos nacionais e estaduais estadunidenses e a LDB e as Diretrizes Curriculares, constituíram o aporte teórico metodológico de cada realidade para compreendermos as especificidades dos currículos e propostas de ES.

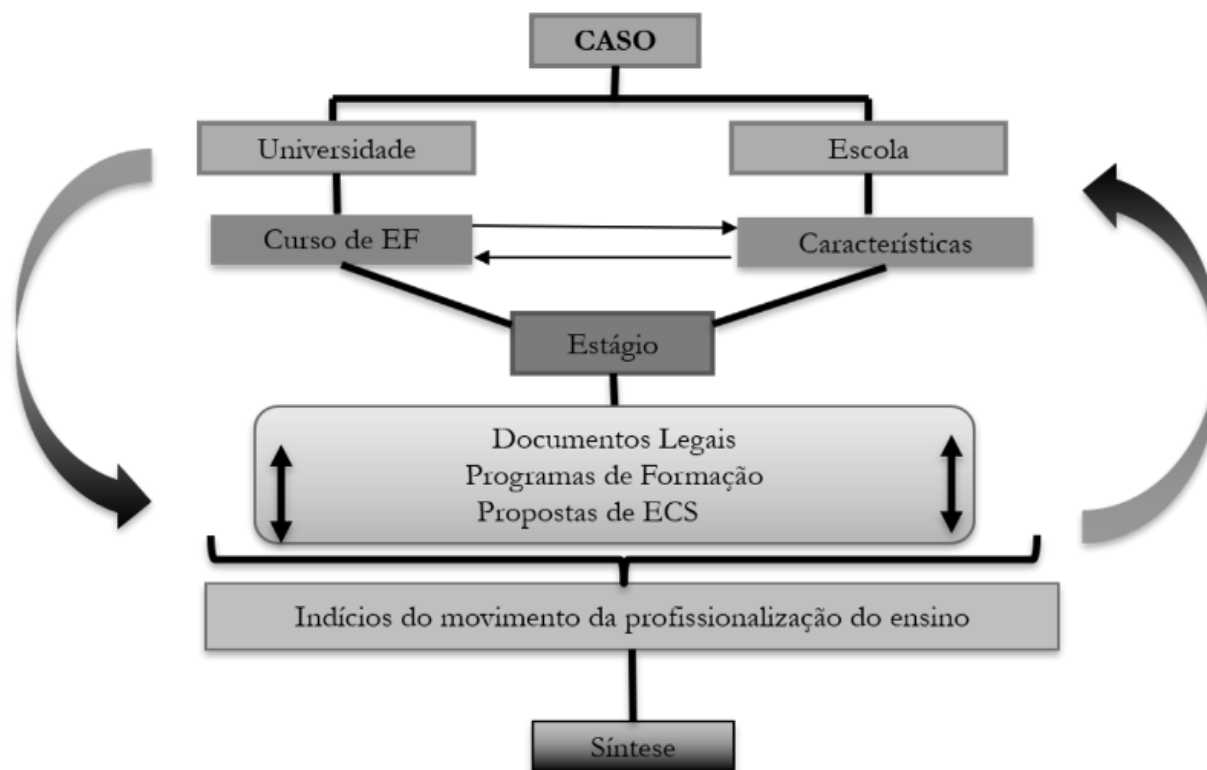
Como decorrência deste processo, se seguiu o esquema proposto da Figura 1 para a análise documental, bem como para a organização e apresentação dos resultados e suas possíveis discussões.

⁵ <https://www.ismai.pt/pt/ensino/candidaturas/licenciaturas>
<https://catalog.towson.edu/undergraduate/health-professions/kinesiology/physical-education/#requirements-text> <https://catalog.towson.edu/undergraduate/education/admission-teacher-education/>

⁶ https://www.amt-autoridade.pt/media/1085/lei_n_78_2014.pdf
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Figura 1

Esquema para Análise, Organização e Apresentação dos Resultados de Cada Caso



Nota. Construção dos autores.

Nesta perspectiva, para a análise dos dados respeitou-se os princípios de codificação e categorização apresentados por Bogdan e Biklen (1994) e optou-se por trabalhar com os contextos *a priori*, ou seja, identificando-se o histórico, processo de constituição dos ES e particularidade de cada local e, posteriormente, os indícios do MPE nos cursos e nas propostas de ES. Este processo foi auxiliado pelo uso do software Nvivo.

Desafios da Formação de Professores e o ES

Os contextos de estudo estão apresentados sob a ótica dos documentos aqui considerados. Com isso, priorizou-se como foco central, esclarecer e compreender como se dá a formação de professores de Educação Física, bem como a dinâmica e complexidade da profissão docente tanto no âmbito da formação, retratando os percursos formativos e os ES, assim como do alcance e representatividade destes últimos para o campo profissional.

Nesta direção, Clates, Figuera & Camargo (2020) apontam que a valorização dos saberes do campo profissional, especificamente dos professores que estão nas escolas, precisam se relacionar de forma horizontal com os conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico, pois o fato de atuarem no contexto da prática profissional, torna ainda mais necessária a valorização dos seus saberes experienciais. Com isso, os professores constroem saberes, mediados pela sua experiência, a partir de sua relação com o trabalho no cotidiano da escola.

De acordo com Tardif (2012), os saberes experienciais são aqueles construídos a partir de vivências do cotidiano. É um saber prático cuja utilização depende do cotidiano; bem como é interativo, modelado e construído nas relações, pois não repousa sobre um repertório de conhecimentos unificados e coerente; e, por fim, é heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos de saber-fazer, diferentes e integra novas experiências ao estar ligado às histórias de vida.

Isto posto, nas recentes reformas educacionais, em diferentes contextos mundiais, que foram impulsionadas pelo MPE, identificou-se como traço comum o diagnóstico de crise nas profissões das mais distintas áreas, podendo-se dizer que, de maneira mais específica, tratava-se de uma crise da perícia profissional, dos modelos de formação e da confiança no poder profissional (Bourdoncle, 1991, 1993; Schön, 1983).

No que diz respeito aos estudos sobre a temática das profissões, estes ganharam destaque nos EUA, no período pós-guerra, na sequência, muitas transformações ocorreram a partir da década de 1980, pois os estudos passaram a abordar não só as profissões ditas clássicas, como as de médicos e advogados, mas também outras profissões, como é o caso da docência.

Contudo, de acordo com a lógica apresentada por Tardif (2013), em seu estudo sobre a profissionalização do ensino nos últimos trinta anos, foi possível dizer que o ensino é um ofício, cujo quadro evolutivo se mostra lento se comparado às outras ocupações do mundo do trabalho industrial e tecnológico.

Neste contexto, na esteira do MPE, e a partir do diagnóstico de crise, houve a necessidade da implantação de políticas descentralizadoras nos sistemas de ensino. Em se tratando da profissionalização do ensino, estas mudanças foram acompanhadas de propostas de mudanças organizacionais nas escolas e nas universidades, visando diminuir a burocracia, aumentar a autonomia dos professores e incentivar a participação de toda a comunidade na gestão coletiva das escolas, mas tais mudanças não seguem a mesma lógica e rapidez de outros setores também afetados pelas demandas de mercado.

Diante de tal constatação, os anos que precederam, a publicação dos relatórios que diagnosticaram o quadro de crise no sistema de ensino estadunidense, foram marcados pelo fracasso escolar em larga escala, denotando que o modelo democrático, pelo qual houve grande acessibilidade ao ensino universitário até a Segunda Guerra Mundial, não estava mais garantindo o sucesso acadêmico dos alunos, naquele contexto.

Fraser (2007) afirmou que a formação de professores nos Estados Unidos, para atuar na educação básica, se deu por uma variedade de caminhos dentro e fora das faculdades e universidades. Neste sentido, desde meados do século XIX, a formação de professores passou a ocorrer formalmente, em seminários, escolas normais secundárias, faculdades comunitárias, institutos e faculdades isoladas e de educação, ou seja, diferentes espaços que têm desempenhado, até hoje, importantes papéis para a formação de professores.

Associado a este cenário havia também um clima de insatisfação com as faculdades públicas, tendo como alvo mais recorrente as faculdades e departamentos de Educação, acusados de terem falhado na missão de formar professores, propondo outras iniciativas como é o caso das rotas alternativas de formação (Zeichner, 2013).

Porém, Tardif (2013) chama a atenção para o objetivo declarado, nesse processo de reformas, visando reduzir o peso da burocracia e os custos da educação, além do maior aproveitamento do capital destinado às unidades de base, ou seja, os estabelecimentos escolares, aumentando, assim, ao mesmo tempo, o poder das comunidades e dos atores locais.

Nessa perspectiva, verificou-se a contribuição de estudos que abordaram a prática de ensino a partir da realidade escolar, introduzindo a prática reflexiva entre as disciplinas específicas, pedagógicas e a didática; a necessidade de se desvencilhar o estágio da ideia de momento apoteótico

no processo de formação (Kenski, 1991); de desenvolver investigações voltadas para a organização e desenvolvimento do estágio em cursos de licenciatura (Kulcsar, 1991).

Assim sendo, destaca-se, na sequência, a estrutura dos cursos investigados, percursos formativos e as propostas de ES nos contextos estudados que foram extraídos dos documentos acessados e analisados para fins desta pesquisa, reiterando que este processo vem afetando os sistemas de ensino de forma não linear.

Estados Unidos: A Formação de Professores de Educação Física na Universidade de Towson

No âmbito estadunidense, para se dar entrada nos *Colleges* ou nas universidades, os estudantes, durante os dois últimos anos de ensino médio, passam por testes como o *Scholastic Aptitude Test – SAT* ou *American College Testing – ACT* e, de acordo com as notas obtidas, juntamente com as notas do ensino médio, são selecionados para as instituições de ensino superior.

Nos cursos de Educação Física, bem como em outros cursos, os candidatos são orientados por diretrizes e parâmetros nacionais definidos por um Conselho Nacional que reconhece legalmente a Formação de Professores, o *National Council for Accreditation of Teacher Education-NCATE*. O *NCATE* é uma associação não governamental, que se vincula ao Departamento de Educação e ao Conselho de Credenciamento para a Educação Superior. As instituições de ensino devem apresentar ao *NCATE* evidências de que todos os candidatos às licenciaturas possuem todas as competências, o conhecimento científico e sabem ensinar. Para isso, realiza rigoroso processo de auditoria a cada sete anos, avaliando as diretrizes e parâmetros nacionais nessas instituições.

No caso específico da Educação Física, os parâmetros nacionais para a formação profissional do professor são definidos, ainda, pela *National Association for Sports and Physical Education-NASPE*, sendo também avaliados pelo *NCATE*. A *NASPE* é responsável por promover os parâmetros curriculares escolares, assim como por definir recomendações para o currículo de Educação Física Escolar.

Os programas de formação de professores de Educação Física, além do processo de entrada comum aos outros cursos, os candidatos precisam cumprir disciplinas na Escola de Educação (*College of Education*), apresentar alguns requisitos e preencher alguns formulários com relação ao histórico escolar, que deve constar desempenho acima do conceito “C” em inglês (redação) e matemática (álgebra); além disso, é avaliado por parâmetros técnicos necessários para a Licenciatura em Educação Física – comunicação e habilidades interpessoais, habilidades físicas e emocionais, capacidade cognitiva e condição profissional e pessoal, e ficha de antecedentes criminais. Ainda, o candidato deve elaborar e encaminhar uma declaração, expondo, de forma clara, o compromisso com a profissão de educador físico, em se tornar professor e anexar três cartas de recomendação ao formulário de aplicação. Após a submissão de toda documentação, aguarda-se a aprovação de suas atividades, etapa chamada de teste de habilidades pré-profissionais.

Os cursos que formam professores da Universidade de *Towson-UT*, atendem aos pré-requisitos das diretrizes nacionais e aos parâmetros estaduais em termos de processo de ingresso e organização curricular. O curso de graduação em Educação Física tem duração de quatro anos, 120 créditos, dos quais constam: Educação Geral (onze disciplinas), Ciências do Movimento (dez disciplinas), Pedagogia e Metodologia da Educação Física (doze disciplinas), Educação (quatro disciplinas) e Estágio (três disciplinas), como apresentado no Quadro 2. O curso de formação inicial visa preparar o professor para atuar em escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.

Quadro 2*Estrutura Curricular do Curso de Formação de Professores de Educação Física da UT*

Formação de Professores	Créditos
Laboratório de Competências profissionais (Ex. Lutas, Atletismo, Ginástica, Esportes de campo e quadra etc.)	13/15
Cursos Básicos (Ex: História, Filosofia, Desenvolvimento Motor etc.)	35
Cursos adicionais (Ex: Anatomia, Fisiologia, Psicologia, Ética etc.)	43/45
Eletivas	6
Estágio	19
Total	120

Nota. Construção dos autores.

A proposta de ES da UT prevê que os estudantes devam completar cem dias em escolas de Educação Básica, divididos em vinte dias de estágio no outono (meia jornada) e oitenta dias na primavera (tempo integral), porém, ele deve ser feito com um mês de antecedência ao início das aulas.

No semestre de outono, o estudante deve cumprir três créditos na disciplina “Prática de Ensino em Educação Física”. Na primeira semana é requerido que o estudante complete quatro dias consecutivos de ES (dois dias na Educação Infantil e dois dias no Ensino Fundamental). Na sequência, o estudante deverá estagiar um dia por semana, completando de sete a oito semanas de ES no Ensino Fundamental e a mesma quantidade no Ensino Médio. Os estudantes, ao completarem essas exigências, passarão, então, para o ES em que vão para a escola todos os dias, durante o período escolar, seguindo o programa e a jornada do professor da escola.

Durante a experiência de ES, o candidato a professor deverá assumir, progressivamente, as responsabilidades de um professor de Educação Física. O candidato a professor deve assumir as turmas, atividades curriculares e extracurriculares sob a orientação do professor da escola, que define e decide quais turmas e em qual momento as intervenções ocorrerão.

Assim, o principal objetivo do programa de formação de Professores de Educação Física da UT é formar candidatos a professor altamente qualificados. É fundamental, nesse processo, que o candidato a professor seja devidamente orientado por um supervisor experiente, que o auxilie e que seja compreensivo frente aos desafios que irá encontrar (*University Supervisor Handbook*, 2013). Confirma-se, assim, a necessidade de revisão dos programas dos cursos de formação de professores, e a reflexão sobre o ES começa a ocorrer de maneira mais pormenorizada. Os cursos, sofrem auditoria do Departamento Estadual de Educação a cada 7 anos, visando a permanência, coerência e excelência da formação de futuros professores, prescritas nos *handbooks*.

Portugal: A Formação de Professores de Educação Física no Instituto Universitário da Maia

Com a expansão do movimento reformista na Europa, o processo de Bolonha constituiu-se no impulso para diferentes países participantes, no sentido de reconhecer que, apesar das diferenças valiosas apresentadas na formação, os sistemas de ensino superior europeus enfrentavam, interna e externamente, desafios relacionados ao crescimento e diversificação do ensino superior, a empregabilidade dos diplomados, a escassez de competências em áreas essenciais, a expansão do ensino privado e a educação transnacional. Dessa forma, a partir de Bolonha constatou-se a necessidade e o valor das reformas dos ciclos de ensino.

Diante de tal cenário, ao aderir ao processo de Bolonha, as instituições de ensino passaram a ajustar seus percursos formativos seguindo tais orientações. Com isso, especificamente no Instituto Universitário da Maia – ISMAI, já alinhado com Bolonha, o ingresso ao curso de Licenciatura se dá por meio de concurso institucional e como percurso formativo, primeiramente se cumpre o 1º. Ciclo de Estudos – Licenciatura e na sequência, no curso de Mestrado Profissional – 2º. ciclo, onde habilita-se a lecionar nos ensinos básico e secundário (Quadro 3).

Quadro 3

Estrutura Curricular do curso de 1º ciclo- Educação Física-ISMAI

Área Científica	Sigla	CRÉDITOS	
		OBRIGATÓRIOS	OPTATIVOS
Ciências da Educação Física e do Desporto	CEFD	150	-
Ciências da Educação	CE	14	-
Ciências Médicas	CM	12	-
Ciências Sociais	CS	4	-
Total: 180 créditos			

Fonte: Regulamento Específico do Curso de 1º. Ciclo de Estudos em Educação Física e Desportos do ISMAI, (2020)

Sendo assim, no programa de curso do ISMAI, o 1º Ciclo tem a duração de seis semestres (três anos), e está organizado segundo o sistema de créditos *European Credit Transfer and Accumulation System- ECTS*. O grau é atribuído aos estudantes com a conclusão do ciclo, contabilizando 180 ECTS (Quadro 3). Esse currículo passou por um período de transição de 2013/2014, mas já se encontra dentro das orientações propostas por Bolonha.

Já no 2º Ciclo (Mestrado Profissional) ocorre a habilitação para a docência, tendo como área científica predominante a Ciências da Educação e do Desporto. Esse ciclo é composto por quatro semestres (dois anos), sendo que nos dois últimos ocorre a Prática de Ensino Supervisionada (ES). Esse programa de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário é composto por um total de 120 ECTS e tem especificidade em Metodologia do Ensino.

A proposta de ES (22 créditos- Quadro4), prevê a orientação dos estagiários pelo professor orientador (da escola), e três visitas do professor supervisor (da universidade). A intervenção se dá mediante a confecção de um projeto de estágio, pelo estagiário, aprovado pelo professor supervisor e orientador, e é organizada em quatro áreas: a organização e gestão do ensino e da aprendizagem; participação na escola; relação com a comunidade e desenvolvimento profissional.

De maneira geral, o ES tem como objetivo a aproximação do futuro professor com a realidade do exercício profissional da docência, levando em consideração a perspectiva de formação de um profissional reflexivo, que tenha como princípio o seu desenvolvimento profissional e pessoal. A intervenção ocorre numa turma do professor-orientador, ao longo do ano, sob orientação do Programa Nacional de Educação Física, pelo projeto de ES do ISMAI e ainda pelas orientações do professor-orientador. Nesse sentido, os estudantes elaboram planos de intervenção para as quatro áreas, respeitando seus objetivos e finalidades e em parceria com o professor orientador (Quadro 4).

Quadro 4*As Áreas e seus Objetivos no Estágio*

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem
O objetivo: construir um plano de intervenção na Educação Física Escolar, tanto na concepção, planejamento como na avaliação. O estagiário deverá desenvolver competências e realizar tarefas visando contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.
Área 2 - Participação na Escola
O objetivo: contribuir para o reforço do papel do professor de Educação Física na escola e da importância da disciplina. As competências e tarefas esperadas são diretamente relacionadas ao acompanhamento de uma turma, desenvolvendo atividades de socialização com os alunos, acompanhar o professor-orientador em conselhos de classe e reuniões pedagógicas e elaborando relatório.
Área 3 – Relações com a Comunidade
O objetivo: conhecer a comunidade escolar e promover ações de importância educativa para os alunos: atividades desportivas, culturais e que privilegiem as competências de perceber e transformar os componentes da área de maneira a torná-los mais significativos para a comunidade.
Área 4 – Desenvolvimento profissional
O objetivo: assumir postura reflexiva, apoiando-se na experiência do orientador e dos demais professores com os quais convive na escola durante o ES. Elaborar um projeto com base nos documentos de estágio, no plano curricular da escola, nas atividades da escola e refletir sobre o contexto institucional da profissão docente e do professor de Educação Física, elaborar um relatório final, além de participar dos Seminários.

Fonte: Programa de “Prática de Ensino Supervisionada” do ISMAI (2020)

Existe um protocolo de cooperação entre as escolas associadas e o ISMAI, que contém as condições para realização do ES, as orientações internas do ISMAI, a necessidade de designar um orientador, as atividades que deverão figurar ao longo do período estabelecido, a oportunidade real em lecionar aulas no interior da escola, a participação do estagiário na vida escolar, entre outros pontos.

Para finalizar o ES, os estudantes são avaliados com base nos projetos elaborados para as quatro áreas de atividades em cinco critérios gerais: a cooperação (universidade-escola); a projeção das atividades (nas quatro áreas); a cientificidade (a aplicação criteriosa e fundamentada dos saberes e matérias científicas estudadas nas diferentes áreas); a avaliação formativa (a reflexão dos estagiários sobre a sua ação e a adequação necessária dos processos e das práticas, nas quatro áreas de estágio) e a atitude e comportamento profissionais (atuação responsável, crítica e solidária nas estruturas e nas atividades da escola, dignificando a posição dos professores, em geral, e da educação física, em particular).

Do ponto de vista legal, o ES do ISMAI respeita a legislação que estabeleceu e definiu as condições necessárias à obtenção da habilitação própria para a docência e deposita especial atenção na supervisão, principalmente no que se refere à escolha dos professores supervisores e orientadores, pois entende tal processo como um dos desafios a ser superado na qualificação profissional docente (Portugal, 2007, 2014).

Dessa forma, a supervisão no ISMAI é compreendida tal como definida por Alarcão & Tavares (2003) como um acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas.

Com isso, a adequação da proposta de ES do ISMAI ocorreu segundo as orientações de Bolonha, sendo que os agentes formativos (coordenadores, supervisores e cooperantes de estágio) tiveram seus papéis regulamentados por lei, cabendo aos estagiários, futuros professores, serem encaminhados pelas respectivas instituições de ensino às escolas que são definidas como núcleos de estágio, tornando-o mais profissional e organizado.

Brasil: A Formação de Professores de Educação Física na Universidade Estadual Paulista – Unesp

No Brasil, a ideia de profissionalização do ensino ganhou ênfase com a Constituição de 1988, com a ideia de desenvolvimento profissional, bem como por meio de reivindicações sobre a elevação da qualidade do ensino e a visão do docente como profissional do ensino (Weber, 2003).

No entanto, a principal destaque sobre o processo de profissionalização ocorreu com a LDB de 1996, apontando para uma discussão sobre a atividade docente, os princípios da formação profissional, a necessidade de criar um currículo definido para os cursos que formavam professores, entre outros pontos que, de certa forma, indicaram a preocupação em fazer a passagem do status de ocupação para o de profissão (Brasil, 1996).

No contexto formativo do Brasil, para ingressar no Ensino Superior é necessário concluir a etapa do ensino médio, ou equivalente e realizar um processo de seleção que normalmente se dá por provas chamadas de vestibulares, sendo específicas das Instituições Superiores e/ou do Exame Nacional do Ensino Médio.

No atual formato dos cursos de formação de professores, eles têm duração de três ou quatro anos e, em seguida, se pode optar por dar continuidade nas etapas de pós-graduação, como especialização, mestrado e doutorado. Por fim, seguindo a definição da lei, todos são reconhecidos como profissionais habilitados para o ensino:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos ... Parágrafo único: A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996)

Sobre a formação de profissionais de Educação Física, ela possui duas ênfases, sendo a de formação de professores que atuarão na escola chamada de licenciatura, e a formação de profissionais que atuarão em outros contextos que não o escolar, o bacharelado (Brasil, 2018).

Assim, o curso de Licenciatura em Educação Física, na UNESP, tem a duração mínima de oito semestres e máxima de dez semestres, carga horária de 4160 horas. O ES ocorre nos últimos quatro semestres, a sua carga horária total tem 420 horas, distribuídas em Prática de Ensino/ES I (120 horas), Prática de Ensino/ES II (noventa horas), Prática de Ensino/ES III (noventa horas) e Prática de Ensino/ES IV (120 horas).

Para a realização do ES, o licenciando deverá ter o aceite da escola, de preferência na mesma escola em que realizou as observações no período de Prática de Ensino/ES I, pois terá conhecimento da realidade na qual irá atuar. Na sequência, deverá realizar o projeto de estágio de acordo com a proposta pedagógica da escola, sob orientação do professor supervisor e, se necessário, com a colaboração dos professores das disciplinas de conteúdo específico do curso e aprovação dos professores de escola.

Nesta perspectiva, o ES tem início quando o projeto de estágio é aprovado pelos professores que supervisionam e acompanham todo o processo de implementação com a anuência e colaboração do professor de Educação Física da escola, bem como da direção da escola. Além disso, é norma da UNESP ter o Termo de Compromisso de Estágio assinado, por todas as partes envolvidas.

Concluído e aprovado o projeto de estágio, no período definido pelos professores, o estagiário deverá entregar uma cópia do mesmo à direção da escola e notificar o professor colaborador (da escola) de sua entrega.

O ES na UNESP é definido e sistematizado por meio de atribuições e responsabilidades dos diferentes sujeitos e instituições envolvidos. Assim, grande parte das responsabilidades na elaboração dos documentos e implementação do estágio recaem sobre a Instituição de Ensino Superior, através do Conselho de Estágio e dos professores de Prática de Ensino/ES.

Compete à Universidade: o contato com as instituições de ensino fundamental e médio e da disponibilidade e interesse dela em se tornar uma escola associada; o estágio sempre será realizado sob a responsabilidade da UNESP, através da supervisão/orientação do professor de Prática de ensino, cabendo a este orientar, supervisionar e avaliar o estagiário.

Compete à Instituição de Ensino – Escola: aceitar o estagiário sem caracterizar vínculo empregatício e encargos sociais de qualquer natureza; designar um professor de educação física (professor colaborador) para acompanhar o desenvolvimento do estágio/estagiário na condução de suas turmas, cabe lembrar que é facultado ao mesmo intervir, orientar, corrigir, dialogar com os estagiários sobre o processo de ensino e aprendizagem; a disciplina de prática de ensino reconhece o professor colaborador como o profissional experiente que pode contribuir na co-formação do estagiário; o controle e frequência do estagiário; a expedição de atestados comprobatórios da realização do estágio e; avaliação do desempenho do estagiário, feita pelo professor colaborador.

Compete aos Estagiários: tomar conhecimento das orientações estabelecidas nas orientações de estágio, entregar cópia do Projeto de Estágio aprovado pelo professor de Prática de Ensino; apresentar-se à escola antes do início do horário previsto para as aulas, vestido adequadamente, com camiseta personalizada – logotipo de estagiário e/ou crachá de identificação; comunicar à escola com antecedência sobre sua falta ao estágio bem como aos colegas do grupo; cumprir 75% da programação estabelecida no Plano de Ensino; enviar os relatórios, *check-list*; folha de frequência de acordo com o cronograma da disciplina ... (UNESP, 2009, pp. 3-4).

Vale salientar que o ES no curso investigado tem como objetivo central ser trabalhado por meio da pesquisa, visando fundamentar a ação docente, além de uma perspectiva de ensino reflexivo crítico. Para tal, ocorre no primeiro ES um período de observação, o estudo do meio, a caracterização da escola, o processo de planejamento e elaboração do projeto de intervenção (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a partir do segundo ES estão previstas as etapas de planejamento, implementação e avaliação de programas de Educação Física junto às escolas.

Feitos esses apontamentos relativos aos documentos nos três contextos, constatou-se a oportunidade de percursos formativos em vias de profissionalização, que se apresentam de forma não linear, mas que devido a sua complexidade indicam alguns avanços na direção do pretendido pelo MPE, com isso analisou-se o impacto desse movimento nas propostas de ES dos respectivos casos.

Os Três Casos: A Perspectiva de Profissionalização do Ensino no ES

A formação em nível superior constitui-se em um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da Educação Básica. Isto não se deu apenas no Brasil, pois o tema da formação de professores vem recebendo destaque, despertando o interesse não só de pesquisadores e acadêmicos, como também de dirigentes e técnicos de diferentes países, membros de governos nacionais e de agências internacionais (Rego & Mello, 2002; Weber, 2003).

Nessa direção, o diagnóstico entre os que trabalhavam na área da formação de professores e que viram nas reformas uma oportunidade de melhoria da educação em seus diversos níveis, foi o de que a preparação profissional inicial ou continuada, entendidas numa visão ampla de profissionalização do professor, teria um papel fundamental para possibilitar aos professores, em seu processo de aprendizagem, desenvolverem competências necessárias para atuar no cenário de mudanças.

As discussões sobre a profissionalização do ensino suscitaram novos olhares para os ES, e os contextos investigados apresentaram propostas específicas na direção da consolidação da docência como profissão, elegendo a prática como centro da formação, os professores da escola como agentes ativos de co-formação, com o propósito de diminuir a distância entre as instituições; universidades e escolas.

Desde a década de 1980, o MPE vem apontando para a necessidade de mudanças na formação de professores e de estreitamento das relações entre a universidade e a escola, trazendo como possibilidade a elevação da qualidade do ensino em suas diferentes etapas e o reconhecimento e valorização do papel desempenhado pelos professores.

Hargreaves (2000) aponta que o ensino, em muitas partes do mundo, está no meio ou às margens de uma grande transformação. Por parte dos professores, as expectativas vão na direção de melhorar a performance, o desempenho dos alunos e assegurar a aquisição de parâmetros de aprendizagem. Contudo, isso se dá num contexto de rápidas mudanças, muitas incertezas e em situações que têm forçado e/ou incentivado os professores a trabalhar em equipe, usar novas tecnologias e promover pensamento/reflexão de maior grau intelectual, entre outros.

Em análise mais recente, Nóvoa (2017, 2019) coloca que estamos em um momento crucial de afirmação da profissão docente no seio da universidade, bem como aponta a necessidade de encontrar um novo espaço público de formação, colocando no centro a universidade e a escola.

Segundo Neira (2007, 2018), os cursos de formação de professores de Educação Física, bem como outras licenciaturas, apresentam certas peculiaridades do campo profissional, que precisam ser identificadas e contempladas nos percursos formativos, com vistas a estender o currículo a prática docente nas escolas. O currículo, para o autor, precisa ser fruto de uma ação coletiva, inicialmente desenhado por um colegiado composto por representantes daqueles que nele atuarão, mas

experimentado e avaliado de forma constante. Com isso, reitera ser imprescindível a elaboração partir de análises e temáticas provenientes do campo profissional; a escola.

No caso estadunidense, no programa da UT, identificou-se que a formação inicial de professores foi regulamentada por diretrizes nacionais e parâmetros estaduais, que estabelecem as maneiras de ingressar, a formação e a licença para ensinar. Os parâmetros, que são representados por competências a serem atingidas, dizem respeito à formação do professor de Educação Física, que são avaliados periodicamente pelos administradores locais, aos currículos escolares, incluindo o uso de novas tecnologias e ao trabalho com a educação física adaptada e à inserção do futuro profissional do ensino.

Nessa direção, na UT, os ES acontecem no interior da graduação e seguem as prescrições contidas nos *Handbooks*, que visam a aquisição de competências, com acompanhamento feito pela universidade e escola, nas figuras dos supervisores e orientadores, e do representante das instâncias administrativas, responsáveis pela contratação de professores.

Assim, a análise da organização curricular da UT contribuiu significativamente para a compreensão das etapas da formação no contexto estadunidense em sua esfera universitária, uma vez que aponta para a proposta do currículo de formação de professores de Educação Física, para os currículos escolares e esmiúçam a maneira sobre como os ES estão organizados para atender aos parâmetros do Departamento de Educação do Estado de Maryland, do NCATE e do NASPE.

Fazem parte desse processo o uso dos *Handbooks*, que se configuram como material guia para a formação de professores e que estão apoiados numa proposta sintonizada com o que já se propunha o *Holmes Group* (1986), ou seja, servir como referência para um encaminhamento formativo de qualidade, frente aos desafios educacionais.

Embora a formação no contexto da UT ocorra nos moldes previstos pelo departamento estadual, tendo nos documentos a proposta de estreitar e parametrizar as relações entre a universidade, escola e representantes do condado (*county*), esta não pode ser referência absoluta para a realidade do Estados Unidos. Fraser (2007) e Zeichner (2013) anunciam, em seus estudos, as diferentes contribuições que instituições como institutos de ensino, faculdades comunitárias e técnicas têm feito (ou não) em prol da formação de professores.

Zeichner (2013), ao analisar o sistema estadunidense de formação de professores, assinala que houve um período de monopólio da formação de professores pelo sistema universitário, mas que nos tempos atuais tem sido influenciado pelas rotas alternativas, que passaram a figurar como uma tendência objetiva que atende às emergências da formação e que são possíveis devido ao sistema de educação dos Estados Unidos. Contudo, cabe mencionar que ainda existe o predomínio da formação acadêmica universitária (*National Research Council*, 2010).

No caso da UT, o programa de formação segue as normativas legais previstas pelos conselhos e associações, mas seus docentes não estão envolvidos com pesquisas na área em que atuam e nem mesmo participam de maneira efetiva da confecção dos *Handbooks*; apenas os implementam. Portanto, a discussão que está posta nessa colocação, acerca do processo de formação estadunidense e suas possibilidades e limites, é que os Estados, de maneira geral, possuem a autonomia de regularem seus processos formativos e que, no caso de Maryland, e especificamente na relação travada com a UT, os documentos, bem como a proximidade universidade e escola, mostraram atender as demandas atuais, apresentando uma grande preocupação com todo o processo, mas que não é uma realidade ausente de desafios.

Nessa direção, Tatto (2007) faz uma crítica aos cursos de formação inicial de professores que funcionam com excessivo caráter prescritivo, assumido em tempos atuais, sob influência de uma tendência global de mercantilização da formação de professores e sua sujeição às regras e forças do mercado, e que imputam aos professores exigências de responsabilização excessivamente prescritivas por parte dos órgãos governamentais e agências de certificação. Para alguns autores (Ball, 2004;

Dahlstrom, 2009; Hinchey & Cadiero-Kaplan, 2005; Kumashiro, 2010), as pressões sofridas pela formação de professores são resultado da propagação de ideias neoliberais e das políticas de mercado, a privatização da educação, a desregulamentação e a relação de 'bem privado' versus 'bem público' desde o ensino fundamental ao médio, chegando à formação inicial de professores.

Assim, as críticas dos autores supracitados vão na direção das políticas públicas que foram adotadas nas últimas administrações, desde a era do Presidente Bush, e caracterizadas pelo apoio federal aos cursos de residência docente, que definiram um papel mais forte das escolas e possivelmente das comunidades na formação inicial de professores. Elas acabaram por influenciar o formato tradicional e hierárquico dos modelos até então hegemônicos, caracterizados pela formação em quatro anos, com o ES ocorrendo, geralmente, no último ano de formação, no qual o futuro professor é conduzido pelos docentes das instituições formadoras e supervisionados pelos professores das escolas, em parcerias formais, visando a inserção gradativa do futuro professor nas escolas.

Entretanto, Blömeke (2006) aponta que tais condutas, de ordem político-econômica, têm causado tensões no campo educacional, pois frente às tendências globais há demandas locais que nem sempre correspondem ao alinhamento externo pretendido pelos especialistas. Nessa direção, o contexto investigado apresenta como desafio o uso que se faz dos *Handbooks*, para que eles não assumam a formação para si. Em síntese, o que identificamos neste estudo foi um contexto que transita entre o prescritivo e o real para atender às expectativas de um processo de formação que nasceu para ser e formar profissionais. E assim, no âmbito dessa prerrogativa, os *Handbooks* são manuais orientadores de como cada sujeito deve se portar nos estágios e como devem ser inseridos na profissão, mas não devem substituir toda a amplitude formativa.

Para essa realidade, a preocupação posta está em se lidar com realidades que fogem ao prescrito nos *Handbooks* e que, atualmente, pelas pesquisas desenvolvidas sobre os programas de formação de professores, há, em solo estadunidense, alternativas para além do modelo universitarizado, ou seja, concorrem para a formação de professores da educação básica diversos formatos não só de desenhos curriculares, como também de possibilidades de inserção na profissão docente.

Direcionando as lentes para o contexto português, o desenvolvimento do país exigiu mudanças na política educativa, que passou a ser largamente influenciada por demandas internacionais, via organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE que recolocam a profissão docente e a formação de professores no primeiro plano da agenda educativa (Nóvoa, 1992). Portugal aderiu ao tratado de Bolonha e reorganizou o currículo, no qual o ES passou a configurar como temática central, principalmente no debate sobre a questão da articulação da teoria e da prática.

Nesse modelo, a formação no 1º ciclo habilita o estudante para uma função de ordem técnica - atuar nos Ginásios e na Educação Infantil e no 2º ciclo ocorre o ES e há um repertório de disciplinas que apresentam um viés da profissionalização da docência ao aproximar o futuro professor da realidade do exercício profissional, contando com uma organização que prevê um núcleo de estágio (na escola) e a elaboração do projeto de estágio, além da elaboração dos relatórios finais.

Assim, nota-se esse esforço em reorganizar o currículo, adequar-se a Bologna e manter a formação e atuação profissional do futuro docente alinhada ao contexto europeu, no qual os estudantes e profissionais possam transitar e garantir tanto a formação quanto a inserção profissional.

Mesmo assim, por seu caráter recente do ponto de vista da história, os programas aderentes à Bolonha ainda não deram conta de alguns pontos, como o distanciamento entre o processo formativo na universidade e a relação com a sociedade, no que diz respeito ao 1º ciclo, o entrelace

entre os conhecimentos e competências com o que ocorre no cotidiano da prática docente nas escolas, onde acontece o ES, no 2º ciclo.

Para Santos (2002), o objetivo principal da atual estrutura de graus na Europa, especificamente em Portugal, é o de simplificar o processo de certificação, e tornar a formação superior em Portugal mais competitiva a partir da referência preconizada pela Declaração de Bolonha, além da diversidade e flexibilidade de formação que pode ser alcançada.

Sendo assim, o MPE trouxe como prerrogativa um novo modelo de formação, que, embora em muitos momentos carregue estruturas e discursos de modelos já preconizados/antepassados, o diferencial passou a se dar no reconhecimento de que a universidade por si só não forma bons professores e, então, se tem como meta uma aproximação das escolas, das associações, dos sindicatos, entre outros. A ideia central foi posta na noção de desenvolvimento profissional (Calderhead, 1998; Lima et al., 2014).

Dentro desse reconhecimento do desenvolvimento profissional como o destaque do processo, aspectos como a melhor articulação da teoria e da prática ou o próprio papel da prática ganharam visibilidade e se tornaram o ponto crucial no processo de reorganização dos cursos de formação, sendo, inclusive, motivo para reivindicação por parte dos diferentes envolvidos, como os estudantes que querem maior contato com a prática.

Essa foi a demanda do processo de Bolonha no interior de Portugal, bem como nos países aderentes: propor um novo modelo de formação de professores, com o estabelecimento de um conjunto de pressupostos e orientações comuns a fim de que, para além de todas as melhorias e implementações, os estudantes pudessem transitar e enriquecer a vivência universitária com o direito à equivalência.

Do ponto de vista legal, como consequência das decisões de Bolonha, registraram-se alterações curriculares em toda a formação ministrada no ensino superior e a sua efetivação foi ancorada num processo de avaliação da qualidade realizada por uma agência independente, a que se confiou os poderes de verificação e de acreditação dos cursos.

O ISMAI está dentro dessas prerrogativas e apresenta a formação integrada entre os ciclos de estudos (licenciatura e mestrado em ensino), realizou as reformulações necessárias, já possuem turmas formadas no atual sistema, mas também apresenta questionamentos sobre o seu funcionamento, sobre seu desenho curricular, principalmente no que diz respeito à diminuição na carga horária das disciplinas, a restrição da carga horária de trabalho prático sob a responsabilidade dos próprios estudantes.

No que diz respeito à proposta de ES, a do ISMAI tem seu destaque já no ambiente de mestrado e sua ênfase recai na prática profissional, causando velhas discórdias com relação à teoria e prática, uma vez que as intervenções foram alocadas ao final do 2º ciclo. Assim, uma das discussões que se apresenta na literatura é que embora o 1º e 2º ciclos sejam em contínuo, ainda pode-se sentir dois processos formativos acoplados, ou seja, na primeira parte se tem a primazia dos conhecimentos científicos que serão ensinados, e na segunda parte a aquisição de competência pedagógica para ensinar (Cardoso & Pacheco, 2013).

As principais alterações verificadas, estão relacionadas com o menor número de horas práticas e um maior número de horas teóricas, nomeadamente no que diz respeito à investigação científica. No que se refere ao sistema de avaliação, houve adaptações ao sistema de avaliação e acreditação dos cursos que estão sujeitos à avaliação interna seguida de avaliação externa, que é uma novidade em Portugal. Esse processo de mudança fez com que houvesse uma maior exigência na organização dos cursos, travando uma eventual proliferação na criação dos mesmos, nesse caso, de formação de Professores de Educação Física (Lima et al., 2014).

Sendo assim, é possível dialogar com as informações coletadas para compreender o processo de profissionalização no contexto deste estudo, que frente às mudanças que aconteceram tem como

mola propulsora Bolonha e o ideal de se reorganizar o curso, conferindo ao futuro professor a possibilidade de acompanhar o conhecimento científico e profissional da área, visando alimentar a prática cotidiana de trabalho, apresentar uma postura investigativa e transformadora frente aos problemas e acontecimentos do ambiente de trabalho, o preocupar-se com a melhoria permanente do seu serviço educativo junto aos alunos, investigando para intervir sobre os obstáculos ao ensino-aprendizagem (Cardoso & Pacheco, 2013).

O estudo de Lima et al. (2014), apontou que as alterações na formação de professores de Educação Física causaram certa inibição na aquisição de valências profissionais para o futuro professor, salientando que a estruturação dos cursos de formação de professores, antes da introdução do processo de Bolonha, promovia uma maior aquisição de competências e uma melhor preparação do ponto de vista físico, pedagógico e didático, muito pelo fato destes terem um maior contato com a realidade escolar na sua formação acadêmica. Segundo os autores, muito embora as competências adquiridas durante a formação sejam suficientes para o entendimento da profissão, essas são adquiridas, prioritariamente, no ambiente acadêmico, mas em contrapartida o ES ainda aparece como o espaço em que o futuro professor adquire elementos/competências que lhe dão segurança para a inserção profissional.

Para Lima et al. (2014), embora as características negativas do estágio possam ser citadas do ponto de vista da fragmentação do processo, da divergência dos papéis, da falta de diálogo entre os envolvidos ou mesmo a ideia de colaboração entre a universidade e a escola serem frágeis, do ponto de vista positivo, o estágio do ISMAI aparece como um dos grandes destaques do processo de profissionalização, por já concretizar a formação continuada aos professores cooperantes (das escolas), a remuneração aos mesmos, contar com o núcleo de estágios nas escolas com suporte legal, da adequação dos protocolos de cooperação, e também do alinhamento dos papéis dos sujeitos dos estágios (professores orientadores da universidade e estagiários). Como são recentes as reformas nos contextos aderentes à Bolonha, ainda é cedo para avaliar o impacto desse atual modelo de formação, devido aos desafios que enfrentam no que diz respeito à inserção profissional e apropriação de conhecimentos e competências para a docência.

Por fim, no contexto brasileiro da UNESP – Rio Claro, que teve o programa reformulado recentemente, o mesmo se apresenta com particularidades, mas com grande influência do movimento reformista no quesito profissionalização, como por exemplo a mudança nos programas de formação de professores, considerando a necessidade de estreitamento de relações entre a universidade e a escola, a proposta de ES baseada em relações mais profissionais, a valorização do trabalho e do conhecimento construído pelos professores, preocupação com a organização, sistematização e avaliação da prática pedagógica nos cursos e nos estágios.

O curso de Licenciatura em Educação Física se atém aos dispositivos legais que se reportam ao âmbito pedagógico e às reformulações específicas para licenciaturas no geral. Dessa forma, atende a última medida posta no âmbito geral e se adequa às medidas recentemente aprovadas na Educação Física (Brasil, 2015, 2018).

A resolução geral das licenciaturas procurou definir diretrizes nacionais para a formação de professores e, em seu 13º artigo, estabelece que os cursos que formam professores devem ter, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo 400 horas de ES (Brasil, 2015). A última recomendação da área da Educação Física referenda estas disposições postas em 2015, mas no que diz respeito aos ES, promove um acréscimo de horas, que passam a contabilizar um mínimo de 640 horas, ou seja 20% da carga horária total (Brasil, 2018), devendo essa proposta ser ainda implementada, fugindo, portanto, do escopo deste estudo.

De certa forma, o curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP/RC já atendia esses pré-requisitos em função de suas alterações anteriores e a cada cinco anos todo o curso é avaliado por um conselho de especialistas, provenientes do Conselho Estadual de Educação, que após

avaliação minuciosa de requisitos que o curso deve apresentar, decide pela continuidade do curso ou não, e, em função disto as propostas de ES também são revisadas. O projeto de ES da UNESP, do ponto de vista estrutural e operacional, tem contribuído para a continuidade do curso, pela qualidade apresentada.

O ES tem ganho centralidade devido ao aumento da carga horária de prática pedagógica ao longo do curso, e pelo fato de um conjunto de ações serem tomadas em prol da sua importância. Contudo, as medidas e práticas acabam por se tornar modelos instituídos e realizados por pessoas que acreditam na ideia e não algo generalizado, sendo um dos pontos que representa desafios e obstáculos à profissionalização para o contexto brasileiro.

Semelhantemente a outros contextos, o hiato que se configura na formação de professores no Brasil, diz respeito à diversidade de modelos de formação que cumprem com os requisitos mínimos das diretrizes e, posteriormente, operam mudanças nos cursos, que são justificadas e amparadas legalmente, pelas regionalidades apresentadas por cada instituição.

Assim sendo, Borges (2008) pontuou que os modelos curriculares de formação influenciam significativamente o ES e a ação do futuro docente, podendo ser determinantes. Vedovatto Iza e Souza Neto (2015) corroboram, ao analisar que do ponto de vista do senso comum, a relação entre a universidade e a escola é considerada algo simples e que ser professor não demanda muito em termos de formação. Tal retrato evidencia o baixo status profissional atribuído aos professores no Brasil, principalmente por parte da sociedade civil.

Segundo Clates, Figuera & Camargo (2020), como na educação os principais interventores estão nas escolas e de modo geral distantes da lógica da universidade, deve-se ter cada vez mais o reconhecimento dos saberes dos atores do campo profissional. Porém, ainda falta maiores esforços de uma aproximação entre o campo acadêmico e o profissional. Tardif (2012) aponta que a produção de conhecimento ao se constituir como um fim em si mesmo, acaba colocando em segundo plano as atividades profissionais dos professores que estão no campo profissional.

Desta forma, os professores das escolas e os pesquisadores das universidades tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, que se destinam a tarefas da transmissão e da produção de saberes sem uma relação entre si. Este fato constrói uma hierarquia de saberes e papéis em que por um lado, temos os pesquisadores que têm como finalidade construir os saberes, e por outro lado, os professores das escolas que apenas deveriam ‘colocar na prática’ os saberes produzidos pelos primeiros. Para a valorização dos saberes do campo profissional é necessário que busquemos uma relação mais horizontal entre os professores e pesquisadores.

Nessa realidade formativa há elementos que demonstram distanciamentos das demandas do MPE, como a centralização do ensino, o domínio do professor considerado conteudista e a preocupação com a técnica. Mas, por outro lado, existem elementos que são mais próximos, como o controle do Estado frente às demandas educacionais, tentando administrar as ações dos sujeitos no campo do ensino, numa articulação de ordem política. A interface com o MPE ocorre quando explora a formação de um professor investigador, que reflete sobre o ensino e que produz a sua prática.

Pode-se dizer que os três casos estudados, mesmo apresentando realidades distintas do ponto de vista social, econômico, político e cultural, no que se refere as demandas dos currículos e da formação, identificou-se a preocupação com o MPE e o reconhecimento da sua importância. Porém, ao mesmo tempo, evidenciou-se alguns desafios a serem enfrentados, como por exemplo, o suporte aos futuros professores na inserção nas escolas, a melhor colaboração entre as duas instâncias formadoras (universidade e escola) e políticas de formalização da relação entre os professores das escolas, dos gestores e das universidades.

Considerações Finais

Nos casos aqui apresentados, as recentes reformas curriculares passam a ter como intuito construir projetos articulados do ponto de vista pedagógico, político e epistemológico, se constituindo em verdadeiro desafio devido à complexidade que envolve a atividade docente. Há um deslocamento da ideia de formação, que uma vez esteve mais centrada na dimensão acadêmica, para recair mais no âmbito da prática profissional.

O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar a influência do MPE na formação inicial de professores de Educação Física, a partir três instituições e das propostas de ES. Em todos os programas há avanços significativos com relação ao processo de incorporação da ideia de profissionalização de ensino no ES, mas, também, há desafios a serem superados. Fato esse que permite uma dinâmica de tensão e atenção na resignificação das atividades e do próprio processo de formação de professores.

Na realidade do programa da UT, identificou-se que o processo de mapeamento da profissão já tem início quando da opção pelo curso, pois na candidatura de ingresso o futuro professor, o estudante precisa apresentar familiaridade com a área. Além disso, até metade do curso, antes da ida para os estágios, o estudante da UT precisa apresentar média C em todas as disciplinas do programa, ter avaliação favorável em todas as competências requeridas e realizar o exame de Práxis I, que confirma a opção pela docência. Embora haja um *handbook* que oriente todas as ações dos formadores e estudantes, bem como uma supervisão universitária e uma supervisão estatal em relação aos estudantes nos estágios, a carreira docente possui uma maior valorização no seio da comunidade acadêmica. Caso contrário, as rotas alternativas de formação poderão ocupar esse lugar de formação. Portanto, trata-se de trabalhar a profissionalização, explorando a colegialidade.

No contexto do ISMAI, a investigação, a articulação entre o programa, proposta de estágio e os aspectos legais em Portugal, tem contribuído para a reformulação curricular, as adequações e mudanças nas propostas, com o objetivo de proporcionar a inserção de um profissional que investiga, se comunica e busca proporcionar experiências significativas para a comunidade escolar. Vale lembrar que nos últimos anos houve um alinhamento legal para as escolas e professores atuarem junto aos ES, com a definição e instalação dos núcleos de estágio nas escolas, e também do grau de experiência e do nível de formação dos professores que recebem estagiários das diversas áreas. Nesse contexto, o desafio está em adequar o curto espaço de tempo na escola em uma experiência mais prolongada.

No contexto da UNESP Rio Claro, constatou-se que há um grande esforço na direção da profissionalização do programa e proposta de ES, mas, os acordos informais ainda prevalecem na relação entre universidade e escola. Nesse cenário, o desafio posto aos programas é de trabalhar a prática pedagógica, incluindo-se os ES, a partir de uma visão de trabalho integrado, interdisciplinar e de aprendizagem mútua, como foi proposto pelo texto das diretrizes curriculares.

De maneira geral, embora se encontrem nos documentos as prerrogativas de um cenário educacional que transita pela globalização, pelas demandas socioculturais e que se realiza um esforço para atender os princípios do MPE, trata-se, também, de fazer valer as diferenças e reconhecer as dos outros, no respeito pela diversidade de culturas, línguas, sistemas nacionais de educação e da autonomia universitária; inclusive, esse foi um ponto que a própria Declaração de Bolonha defendeu, pois a defesa da convergência não pode pôr em risco a pluralidade de percursos nacionais e internacionais existentes e que movimentam as construções históricas.

Assim, coloca-se um questionamento: como é possível proporcionar uma formação que atenda, ao mesmo tempo, uma preparação de qualidade em nível local e permita o trânsito acadêmico e a inserção profissional para outras realidades distintas? Qual será o futuro das formações anunciadas dentro desses cenários?

Não se tem uma resposta objetiva. Mas engajados em acompanhar aquilo que virá, cabe mencionar que o MPE, para além dos seus próprios desafios, inaugura um novo modo de ver a formação, colocando a universidade e a escola como lugares de formação; a pesquisa como um instrumento a serviço da prática profissional; a prática como eixo do currículo; institui o desenvolvimento de uma cultura profissional; aponta para necessidade de se trabalhar com as pedagogias da imprevisibilidade e valorizar as experiências extramuros da universidade. Por fim, se propõe consolidar a profissão docente, tendo como espaço de formação a universidade, mas não ignorando a escola como parceira desse processo.

Referências

- Alarcão, I. (Ed.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*.
- Alarcão, I. (2003). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200002>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem em Supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Almeida, F. F. V., & Moreira, E. C. (2020). Planejamento e organização do estágio nos cursos de Licenciatura em Educação Física de Mato Grosso. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4473>
- Almeida, P. C. A., Davis, C. L. F., Calil, A. M. G. C., & Vilalva, A. M. (2019). Shulman's theoretical categories: An integrative review in the field of teacher education. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 130-149. <https://doi.org/10.1590/198053146654>.
- Ananais, E. V. (2016). *O estágio curricular supervisionado em educação física e o processo de profissionalização do ensino: Um estudo de casos múltiplos*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.
- Ananias, E. V., & Souza Neto, S. de. (2020). O estágio obrigatório na formação de professores de Educação Física: a influência do movimento da profissionalização do ensino e das reformas curriculares. In E. V. Ananias, R. A. Costa Filho & D. Vedovatto (Eds.), *O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil: Formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas* (pp. 61-74). CRV Editora.
- Ball, S. (2004). *Everything for sale: The commodification of everything*. The Annual Education Lecture. London Institute of Education.
- Barros, J. M. C. (1998). Preparação profissional em educação física e esporte: Propostas dos cursos de graduação. *Motriz*, 4(1), 12-17. <https://doi.org/10.5016/964>
- Benites, L. C., Duek, V. P., Farias, G. O., & Folle, A. (2020). O estágio curricular supervisionado em educação física da UDESC. In E. V. Ananias, R. A. Costa Filho & D. Vedovatto (Eds.), *O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil: Formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas* (pp. 21-32). CRV Editora.
- Benites, L. C., Souza Neto, S., Borges, C., & Cyrino, M. (2012). Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 20(4), 13-25. <http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v20i4.3286>
- Betti, I. C. R., & Betti, M. (1996). Novas perspectivas na formação profissional em educação física. *Motriz*, 2(1), 10-15. <https://doi.org/10.5016/6507>
- Blömeke, S. (2006). Globalization and educational reform in German teacher education. *International Journal of Educational Research*, 45(4), 315-324. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.009>

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges, C. (2008). A formação docente em educação física em Quebec: Saberes espaços, culturas e agentes. In: *XIV ENDIPE: Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas* (pp. 147-174). Porto Alegre.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-91.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2002) Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : Programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 142, 131-181.
- Brasil, Lei. (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro.
- Brasil, Resolução. (2015). Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 02*, de 01 de julho.
- Brasil, Resolução. (2018). Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES 06*, de 18 de dezembro.
- Brasil, Resolução. (2019). Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 02*, de 20 de dezembro.
- Calderhead, J. (1998). *Reforma na formação de professores: Lições do Reino Unido formação de professores e contextos sociais. Perspectivas Internacionais*. Rés Editora.
- Cardoso, S., & Pacheco, J.A. (2013). Fundamentos para uma visão holística do currículo: Teoria curricular e práxis pedagógica. *I Colóquio Cabo-verdiano de Educação: As pegadas das reformas educativas*. Praia.
- Carnegie Forum on Education & the Economy. Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. <https://eric.ed.gov/?id=ED268120>.
- Carvalho Filho, J. J., Brasileiro, J. S. A., & Souza Neto, S. (2020). O estágio supervisionado em educação física na Amazônia Ocidental: saberes docentes e a relação teoria e prática. In E. V. Ananias, R. A. Costa Filho & D. Vedovatto (Eds.), *O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil: Formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas* (pp.33-46). CRV Editora.
- Clates, D M., Figuera, A. C. M., & Camargo, M. C.S. (2020). O mestrado acadêmico no processo de desenvolvimento profissional de professores de educação física. *Motrivivência*, 32(62), 01-17. <https://doi.org/10.5007/2175-80402.2020e67704>
- Coelho, A. M. S., & Diniz-Pereira, J. E. (2017). Olhar o magistério" no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 7-34. <https://doi.org/10.21814/rpe.10724>
- Dahlstrom, L. (2009). Education in a post-neoliberal era: A promising future for the global south. *Power and Education*, 1(2), 167-177. <https://doi.org/10.2304/power.2009.1.2.167>
- Dalton, M. S., & Charnigo, L. (2004). Historians and their information sources. *College & Research Libraries*, 401-420. <https://doi.org/10.5860/crl.65.5.400>
- Ens, R. T., Gisi, M. L., & Eyng, A. M. (2011). Formação de professores: Possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. *Revista Diálogo Educacional*, 11(33), 309-329. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v11i33.4306>
- Ehrenberg, M. C., & Neira, M. G. (2013). Análise da proposta de estágio na Licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 1(1), 325-348. <https://doi.org/10.34024/olhares.2013.v1.68>
- Farias, G. O., Batista, P. M. F., Graça, A., & Nascimento, J. V. (2018). Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. *Movimento*, 24(2), 441-454. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.75045>
- Fraser, J. W. (2007). *Preparing America's teachers: A history*. Teachers College Press.

- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J-F., Malo, A. & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Unijuí.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers*. Author.
- Hinchey, P. H., & Cadiero-Kaplan, K. (2005). The future of teacher education and teaching: Another piece of the privatization puzzle. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(2), 1-19.
- Iaochite, R. T., & Costa Filho, R. A. (2020). Estágio supervisionado em educação física: Olhares e possibilidades pela lente da auto eficácia docente. In E. V. Ananias, R. A. Costa Filho & D. Vedovatto (Eds.), *O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil: Formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas* (pp.145-158). CRV Editora.
- Kenski, V. M. (1991). A vivência dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In I. C. Fazendo & S. C. B. Piconez (Coords.), *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 39-51.
- Kulcsar, R. (1991). O estágio supervisionado como atividade integradora. In I. C. Fazendo & S. C. B. Piconez (Coords.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado* (pp. 63-74). Papirus.
- Kumashiro, K. K. (2010). Seeing the bigger picture: Troubling movements to end teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 56-65, 2010.
- Lima, R. J. F., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). O estágio na (re)construção da identidade profissional do professor. In. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). Porto: Editora FADEUP.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 16(3), 235-254. <https://doi.org/10.1080/0260747900160304>
- Metzner, A. C., & Drigo, A. J. (2020). Os elementos que marcam as especificidades na formação de professores de educação física. *Motrivivência*, 32(63), 1-19. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e76994>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Sage.
- Moletta, A. F., Teixeira, F. A., Folle, A., Nascimento, J. V., Oliveira Farias, G., & Marinho, A. (2013). Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física. *Pensar a Prática*, 16(3). <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i3.18705>
- Montiel, F. C., & Pereira, F. M. (2011). Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado. *Journal of Physical Education*, 22(3), 421-432. 10.4025/reveducfis.v.22i3.10391
- National Research Council. (2010). *Preparing Teachers: Building evidence for sound policy*. National Academies Press.
- Neira, M. G. (2007). *Ensino de educação física*. Thomsom Learning.
- Neira, M. G. (2018). *Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Paco Editoria
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2011). *Estágio e docência* (5. ed.). Cortez.

- Portilho, A. P. B., Aroeira K. P., & Figueiredo, Z. C. C. (2020). O estágio supervisionado no currículo de formação docente: Percepção dos docentes orientadores. In E. V. Ananias, R. A. Costa Filho & D. Vedovatto (Eds.), *O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil: Formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas* (pp. 105-116). CRV Editora.
- Portugal, Decreto. (2007). Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.
- Portugal, Decreto. (2014). Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março.
- Rego, T. C., & Mello, G. N. (2002). Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: *Conferência regional de desempenho dos professores da América Latina e Caribe*. Anais. Tempo de novas prioridades, v. 10.
- Rocha, M. T. S., & da Paixão, J. A. (2018). Estágio curricular supervisionado e profissionalização docente na percepção de acadêmicos do curso de licenciatura em educação física. *Horizontes*, 36(3), 187-199. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.569>
- Santos, S.M. (2002). *As conseqüências profundas da Declaração de Bolonha*. In: Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Acadêmica, Guimarães.
- Sarti, F. M. (2020). Dimensão socioprofissional da formação docente: Aportes teóricos e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 294-315. <http://dx.doi.org/10.1590/198053146796>.
- Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Secretary of Education, United States. National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: Imperative for educational reform*. https://www.edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf.
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner*. Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Silva, E. S., Paes, I. M. S., Venâncio, L., & Sanches Neto, L. (2020). Estágio curricular supervisionado colaborativo na Educação Física: uma perspectiva (auto) formativa, dialógica e compartilhada. In E. V. Ananias, R. A. Costa Filho & D. Vedovatto (Eds.), *O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil: Formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas* (pp. 159-170). CRV Editora.
- Silva Júnior, A. P. D., Both, J., & Oliveira, A. A. B. D. (2018). Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado de educação física. *Journal of Physical Education*, 29.
- Silveira, G. C., Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em educação física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 10.5628/rpcd.14.S1A.353
- Souza Neto, S. (1999). *A educação física na Universidade: licenciatura e bacharelado, as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas*. Instituto de Educação – Universidade de São Paulo.
- Souza Neto, S. (2020). *Prefácio*. (In) Ananias, E.V.; Costa Filho, R.A., & Vedovatto, D. (Eds.). *O Estágio curricular supervisionado da Educação Física no Brasil: formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas* (pp.13-21). CRV Editora.
- Souza Neto, S.; Cyrino, M., & Borges, C. (2019). O estágio curricular supervisionado como *locus* centrais da profissionalização do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 52-72. <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada.
- Tardif, M. (2013) A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>.

- Tatto, M. T. (2007). *Reforming teaching globally*. Symposium Books Ltd.
- Unesp. (2009). *Disciplina prática de ensino em educação física: Orientações para o desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado*. Instituto de Biociências.
- Vedovatto Iza, D. F., & Souza Neto, S. (2015). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, 21(1), 111-124.
- Weber, S. (2003). Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1125-1154. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000400003>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso, planejamento e métodos* (2. ed.) Bookman.
- Zabalza, M. A. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. Editora Cortez.
- Zeichner, K. M. (2013). *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos. Como e por que elas afetam vários países no mundo*. Autêntica Editora.
- Zotovici, S. A., Melo, J. B., Campos, M. Z., & Lara, L. M. (2013). Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: Entre a teoria e a prática. *Pensar a Prática*, 16(2), 320-618. <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16593>

Sobre o Autores

Elisângela Venâncio Ananias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul–UFRGS

elisangela.ananias@ufrgs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3842-9876>

Professora adjunta da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Esefid-UFRGS). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho (NEPEF-FPCT). Membro do Centro de Pesquisa Internacional sobre a Formação e Profissão Docente – Brasil (CRIFPE-Brasil). Membro do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física e Ciências do Esporte -F3P-Efice (ESEFID-UFRGS).

Samuel de Souza Neto

Universidade Estadual de São Paulo-UNESP

samuel.souza-neto@unesp.br

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

Professor Livre Docente - UNESP/Rio Claro; Pós-Doutorado em Educação (CRIFPE /Montréal); doutorado em Educação (USP); Mestrado em Educação (UFSCar); formação em Educação Física (PIME), Letras (UNESP) e Pedagogia (PIME). É professor nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ciências do Movimento e do curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP. Estuda a problemática dos saberes docentes, da formação profissional, do estágio supervisionado, da epistemologia da prática profissional e do campo profissional. Eixos de pesquisa: formação de professores e trabalho docente, inserção e intervenção profissional, profissões do ensino em meio escolar e políticas públicas de formação docente. É diretor do Centro de Pesquisa Internacional sobre Formação e Profissional Docente (CRIFPE-Brasil), Pesquisador Associado Internacional do CRIFPE e Pesquisador CNPq, NEPEF: FPCT, DOFPEN, CRIFPE-Brasil.

Larissa Cerignoni Benites

Universidade do Estado de Santa Catarina

larissa.benites@udesc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6144-5298>

Professora adjunta do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte. Departamento de Educação Física. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho (NEPEF-FPCT). Membro do Centro de Pesquisa Internacional sobre a Formação e Profissão Docente – Brasil (CRIFPE-Brasil). Membro do Laboratório de pesquisas em práticas pedagógicas da Educação Física- LAPRAPEF (UDESC/CEFID).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 30 Número 21

15 de fevereiro de 2022

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.