

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Aprendizagem baseada em projetos na formação inicial em Educação
Física – ressignificando a identidade docente

Lucas Sertório Carrascoza

São Paulo
2024

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Aprendizagem baseada em projetos na formação inicial em Educação
Física – ressignificando a identidade docente

Lucas Sertório Carrascoza

São Paulo
2024

LUCAS SERTÓRIO CARRASCOZA

Aprendizagem baseada em projetos na formação inicial em Educação Física –
ressignificando a identidade docente

Dissertação apresentada à Escola de
Educação Física e Esporte da
Universidade de São Paulo, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Ciências

Área de Concentração: Estudos
Socioculturais e Comportamentais da
Educação Física e do Esporte

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Roberto
Silveira

São Paulo

2024

Ficha catalográfica

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Carrascoza, Lucas Sertório

Aprendizagem baseada em projetos na formação inicial em
educação física: ressignificando a identidade docente / Lucas
Sertório Carrascoza. -- São Paulo : [s.n.], 2024.

59p.

Dissertação (Mestrado) -- Escola de Educação Física e Esporte
da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Roberto Silveira

1. Educação física escolar 2. Formação docente 3. Educação
Física (Estudo e ensino) I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: CARRASCOZA, Lucas.

Título: Aprendizagem baseada em projetos na formação inicial em Educação Física –
ressignificando a identidade docente.

Dissertação apresentada à Escola de
Educação Física e Esporte da
Universidade de São Paulo, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Ciências

Data: __/__/__

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este projeto à minha família, aqueles que nunca desistiram de mim. Assim como a meu orientador, o Prof. Dr. Sérgio, que percorreu esse caminho comigo, comemorando todas as vitórias como se fossem dele.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta jornada de três anos, algumas pessoas foram muito especiais e gostaria de dedicar, portanto, um espaço para agradecê-las. Não é tarefa simples fazê-lo, porém me esforçarei ao máximo para que todos sejam representados.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a meu orientador, Serginho, pela excelente parceria ao longo de todos esses anos juntos, que envolveu muito afeto, carinho e responsabilidade. De longe, aquele que mais me ajudou na execução e finalização desse projeto, sempre de forma leve e sensata em seus apontamentos e considerações.

Agradeço, também, a minha esposa, Mari, pelo apoio incondicional, pelas incansáveis vezes em que leu o projeto e pelas palavras de força e superação que sempre me deu. Além disso, agradeço a meus pais, Rose e João, que sempre estiveram em meus pensamentos e que, sempre que puderam, me ofereceram apoio e conselhos. À minha família do interior, minha madrinha Leninha, minha tia Miriam e minha avó Maria Helena, as quais sempre me incentivam a seguir em frente, apesar dos obstáculos.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram com que esse projeto acontecesse, seja de forma material ou pela tela de um computador, dos quais lembro enquanto escrevo essas linhas.

RESUMO

CARRASCOZA, L.C. **Aprendizagem baseada em Projetos na formação inicial em Educação Física – ressignificando a identidade docente**, 2024, 59 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

O estágio supervisionado é um período de aproximação entre teoria e prática, no qual o futuro professor adquire saberes docentes a partir da experiência, contribuindo para a construção de sua identidade docente (PIMENTA, 2005). Essa experiência pode estar embebida de outras proposições, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) que ao longo da formação inicial, possibilita a aquisição de conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho colaborativo, para a resolução de questões-problema (MARTINS, 2016). Assim, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo compreender uma proposta de Aprendizagem baseada em projetos (ABP) na formação inicial de professores de Educação Física para a sua atuação no estágio supervisionado. Realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, a qual possui uma amostra constituída de 8 participantes. Para a análise dos dados, empregou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) com apoio da estatística descritiva (SILVESTRE, 2007). As conclusões apontam que a ABP, em culminância com o estágio supervisionado, possibilitaram aos participantes compreenderem sua trajetória de vida e os elementos que influenciam na aquisição de saberes docentes e na ressignificação de sua identidade como futuros docentes. Todavia ainda são necessários futuros estudos para que se possa compreender a influência da ABP na formação inicial nos cursos de licenciatura em Educação Física, no que tange a aquisição de conhecimentos no momento do estágio supervisionado.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Projeto de Vida, Formação Docente.

ABSTRACT

CARRASCOZA, L.C. **Project-based learning in Physical Education initial formation – reframing teaching identity**, 2024, 59 p. Master's degree in Science – School of Physical Education and Sports, University of São Paulo, São Paulo, 2024.

The supervised internship is a period of approximation between theory and practice, in which the future teacher acquires knowledge from experience, contributing to the construction of their teaching identity (PIMENTA, 2005). This experience may be embedded in other propositions, such as Project-Based Learning (PBL), which in higher education teaches academic content to students in the context of collaborative work to solve problems (MARTINS, 2016). Therefore, the present research project aims to understand a Project Based Learning (PBL) approach in the Physical Education course. There were 8 participants on this qualitative study, and the data were analyzed using methodological instruments such as the Content Analysis (BARDIN, 2016) supported by Descriptive Statistics (SILVESTRE, 2007). The conclusions point out that the PBL aligned with the supervised internship have helped participants reflect upon their live journey thus facilitating the understanding of the elements which take part on the construction of their teaching identity. However, deeper projects are needed to fully understand the influence of the PBL on the Physical Education courses and how they affect the acquisition of the practical knowledge by the students.

Keywords: School Physical Education, Life Project, Teacher Identity

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Participantes X Atividades realizadas	39
Tabela 2: Panorama geral da amostra	42
Tabela 3: Quais os motivos de ter escolhido Licenciatura em Educação Física?.....	47
Tabela 4: Subcategorias formadas a partir da pergunta final da disciplina.....	49
Tabela 5: Subcategorias construídas a partir dos “planos de aula”	51
Tabela 6: Subcategorias formadas a partir do “Relatório”	53
Tabela 7: Educação Física: recordações e experiências.....	56

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estado da Arte da Literatura Panorama geral das etapas do projeto.....	38
Figura 2: Panorama geral das etapas do projeto.....	38
Figura 3: Experiências passadas influenciam na escolha de profissão.....	48
Figura 4: Fatores que influenciam a descoberta de “Quem é você como professor”....	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Que professor você quer se tornar?.....	44
Gráfico 2: Qual o seu percurso ideal?.....	46
Gráfico 3: Critérios da atividade “Plano de Aula” e seu cumprimento	49
Gráfico 4: Qual é o tema da aula proposta?.....	52
Gráfico 5: Subcategorias formadas a partir da atividade “Filmagem”	54

LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEFE-USP	Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USP	Universidade de São Paulo
PRG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
EFEA – I	Educação Física Escolar Adaptada I
EFEA – II	Educação Física Escolar Adaptada II

SUMÁRIO

PERCURSO ACADÊMICO	14
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 OBJETIVOS	18
1.1.1 Objetivo primário.....	18
1.1.2 Objetivos secundários.....	18
2 REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	19
2.2 IDENTIDADE DOCENTE	24
2.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL.....	28
2.4 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS.....	31
3 MÉTODO	34
3.1 AMOSTRA.....	34
3.2 DELINEAMENTO, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	34
3.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	39
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	41
4.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA.....	41
4.2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA FORMAÇÃO INICIAL	42
4.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS SABERES DOCENTES.....	49
4.4 IDENTIDADE DOCENTE: UMA RESSIGNIFICAÇÃO	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61
ANEXOS	66
Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	66
Anexo 2 – Parecer do Comitê de Ética	68

PERCURSO ACADÊMICO

Desde meu nascimento, fui uma criança muito curiosa. Minha mãe conta que eu sempre fuçava e passava horas no jardim da minha avó, na pequena cidade de Cravinhos, no interior de São Paulo. Nas minhas horas vagas, adorava correr e brincar de pique-esconde com meus amigos. Fruto de uma infância dividida entre a grande cidade de São Paulo e a singela e pacata Cravinhos, eu criava meu próprio mundo e vivia imerso em meus pensamentos.

Minha vida foi muito marcada pelos momentos familiares, nos quais todos nós estávamos juntos e dividíamos experiências, todos os tios, tias, sobrinhos, sobrinhas, primos e primas, avós e avôs. Muito do que sou hoje deriva desses momentos de troca de experiências de vida e de escuta dos mais velhos.

Ao longo da minha vida, sempre fui fã de carteirinha dos esportes, mesmo sendo um pouco cheinho na minha vida pré-adolescente. Encantava-me jogar basquete, handebol e vôlei, mas não era chegado ao futebol. Acho que sempre me dei melhor com as mãos. Minhas recordações mais felizes foram enquanto jogava, ali me sentia completo. Ao mesmo tempo em que meu interesse pela educação se iniciou em monitorias de geografia e história para meus colegas, e de momentos que antecederiam uma prova, em que ficávamos repetindo o conteúdo que lembrávamos, um ajudando o outro.

Ainda meio perdido sobre o que fazer após a escola, escolho o Direito. Ainda bem que as coisas não dão certo e, após um ano de desencontros, decido cursar Educação Física. Após alguns meses de muito estudo e dedicação, ingresso na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP). Logo em meu primeiro ano, apaixono-me pela leitura acadêmica e pela pesquisa e decido aventurar-me em uma iniciação científica, naquele momento no que mais me fascinava: a Fisiologia Humana.

Lá, encontro pessoas que guardo com muito carinho no meu coração, que me possibilitam conhecer mais sobre a Fisiologia, sobre a ciência e sobre a vida. Porém, ainda algo estava vazio em mim. Após dois anos de EEFE, sinto que queria mais, que queria ter a sensação de ensinar e de aprender novamente. Logo, termino minha iniciação esportiva na Fisiologia, finalizando-a com uma apresentação que me rende prêmio como um dos melhores projetos apresentados naquele ano.

Cheio de alegria e de expectativas, inicio a Licenciatura em Educação Física, com o sentimento de que queria, por meio da Educação Física, possibilitar aos estudantes conhecerem o mundo por meio das práticas corporais de cada região e cultura. Logo no

começo do curso, deparo-me com a disciplina de Educação Física Adaptada, a qual me faz mergulhar em um universo de questionamentos sobre mim mesmo, por meio da atividade do Projeto de Vida. Quem sou eu? Por que quero ser professor? Como serei como docente? Por que escolhi estar aqui? As mesmas perguntas sobre as quais os participantes dessa pesquisa se debruçaram.

Embrenhado em interrogações, busco a ajuda do professor Sérgio, o responsável pela disciplina. Nossas discussões são profundas e cresce em mim uma vontade de investigar cada vez mais, minha inquietude principal era “Por que cada professor dá uma aula de Educação Física diferente?”. Em dado momento, ele me convida a pesquisar sobre isso. E eu aceito.

A partir daquele momento, ingresso em uma jornada de autoconhecimento e de descobrimento, primeiramente com meu trabalho de conclusão de curso (TCC), em que nos debruçamos em compreender o papel do estágio supervisionado na formação da identidade (do modo de ser) do professor, a partir das experiências dos estudantes da licenciatura nas disciplinas de Educação Física Adaptada I e II e cujas conclusões apontam para a importância do estágio supervisionado como palco para aquisição de saberes e construção da identidade docente, conforme a literatura existente já apontava.

Desse processo, deriva uma consideração importante, a de que a forma em que as disciplinas estavam estruturadas poderia facilitar esse processo, uma vez ambas estavam organizadas em torno dos Projetos de Vida. Assim, emerge a hipótese de que um contexto de Aprendizagem baseada em Projetos poderia influenciar a atuação do estudante no momento do estágio supervisionado. Diante disso, ingresso na Pós-Graduação na Universidade de São Paulo, com o ímpeto de compreender a relação entre a ABP em um contexto de formação inicial, que contempla um cenário de estágio supervisionado de intervenção, e a construção da identidade de um professor.

Através da monitoria viabilizada pelo programa PAFPE (Programa de Auxílio na Formação de Professores) oferecida a alunos de pós-graduação pela Pró-Reitoria de graduação da Universidade,(PRG-USP), tive a oportunidade de acompanhar, com funções de monitoria, as disciplinas “Educação Física Escolar Adaptada I” e Educação Física Escolar Adaptada II” no qual pude compreender em detalhes, como a ABP foi aplicada na disciplina, participando ativamente de seus processos, bem como, construir uma Biblioteca Digital, o qual consistia na compilação de atividades realizadas pelos estudantes no período de estágio supervisionado e servindo como um “banco” de atividades para futuros estudantes da disciplina de anos posteriores.

Nesse cenário, pude conviver com os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, que realizavam a disciplina no ano de 2021, e exploravam o mesmo caminho que eu havia explorado no ano anterior, a elaboração de um Projeto de Vida. O projeto da disciplina teve como pressuposto que o discente possui desejos e ainda se encontra dando os primeiros passos em sua aproximação com o campo profissional, a escola, como futuro professor em busca de sua identidade como profissional, ou seja, seu modo de ser professor. Assim, cada licenciando estabeleceu um projeto de Vida, baseado em seus sonhos relacionados ao professor que pretende ser, nos interesses relativos às temáticas da educação inclusiva e educação física, nas experiências de estágio supervisionado e nas reflexões que surgiram a partir dele.

Ao longo da vivência e o acompanhamento diário aos licenciandos, ao longo de dois semestres, alguns questionamentos assolaram meu interesse investigativo, aumentando as indagações pré-existentes desde o trabalho de conclusão de curso. Quanto o processo desenvolvido na ABP se relaciona com a situação de estágio supervisionado? Na prática, como a ABP se relaciona com a situação de estágio supervisionado? Qual será a influência da Aprendizagem baseada em Projetos, nesse processo? Será que os saberes docentes figuram nesse processo?

Tais indagações levaram a gênese do projeto, o qual é fruto de indagações pessoais antigas, mas que perduram até hoje, e são, sem dúvidas, a energia que me faz ter vontade de descobrir.

1 INTRODUÇÃO

Na formação inicial do curso de Educação Física, o estágio supervisionado é considerado obrigatório conforme consta nas Diretrizes Nacionais de cursos de formação professores (Brasil, 2007), ao aproximar teoria e prática enquanto práxis, configurando-se como locus de reflexão da prática docente (Konder, 1992; Franco, 2002) além de um palco no qual a identidade desse profissional é gerada e construída, tomando como base as reflexões, críticas e discussões necessárias para sua futura atuação como professor (Pimenta, 2012). Nesse sentido, o estudante-professor adquire conhecimentos profissionais em forma de experiências pessoais. Enquanto enfrenta situações da intervenção profissional, o estudante-professor reflete sobre seu próprio ato de ensinar (compreendendo sua identidade docente), ao mesmo tempo em que discute essas experiências com o professor-orientador e com o professor da escola, em relação aos saberes necessários para a docência em diferentes contextos e situações-problema.

Um exemplo desse contexto o qual o professor pode estar imerso foi a pandemia de COVID-19, a qual levou a um cenário de fechamento das escolas e universidades, exigindo encaminhamentos outros para que não se parasse o processo educacional na educação básica e nem na formação universitária, tais como o ensino remoto e o ensino híbrido. Ao mesmo tempo em que a urgência de um ensino significativo para o estudante, educadores e professores buscaram novas metodologias de ensino e se apropriaram de outras estratégias pedagógicas. Uma delas é a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a qual parte do conhecimento do aluno e se constrói um projeto a partir de um questionamento pessoal, buscando-se refletir para que assim, seja possível estabelecer uma solução para esse problema.

Essa metodologia pode ser observada no campo educacional da educação básica em diversas escolas espalhadas pelo Brasil, todavia sua aplicação no ensino superior é pequena. Pesquisas recentes nas áreas dos componentes curriculares de Biologia, Química e Física já se debruçaram em compreender a relação entre a ABP e a aquisição de conhecimentos para o trabalho docente, entretanto não foram encontrados projetos na Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações com essa temática específica em uma esfera de formação inicial no campo da Educação Física.

Dessa forma, o presente projeto visa compreender uma proposta de Aprendizagem baseada em projetos na formação inicial de professores de Educação Física para a sua atuação no estágio supervisionado. Ao longo de um semestre, 8 estudantes de graduação

do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo, participaram das disciplinas “Educação Física Escolar Adaptada I” e “Educação Física Escolar Adaptada II” pautadas na Aprendizagem baseada em projetos, as quais envolviam a elaboração de um Projeto de Vida individual aliado a um contexto de estágio supervisionado de intervenção em escolas de rede pública paulista. Formulou-se a premissa que a ABP aliada ao estágio supervisionado poderia ser uma ferramenta potente para proporcionar condições para o processo de construção da identidade docente e aquisição de diferentes saberes docentes e conhecimentos práticos no que tange a prática docente.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo primário

- Compreender uma proposta de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na formação inicial de professores de Educação Física para a sua atuação no estágio supervisionado.

1.1.2 Objetivos secundários

- Avaliar como a ABP contribui com a construção do autoconhecimento na formação inicial em Educação Física;
- Compreender a relação entre a ABP e a construção da identidade docente;
- Reconhecer quais os saberes docentes adquiridos pelos discentes a partir do estágio supervisionado.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A preparação profissional em Educação Física (EF) parte do pressuposto que ela não se restringe à implementação de um determinado currículo. Ela implica uma reflexão sobre quais conteúdos serão acessados, as aprendizagens adquiridas e como eles podem agregar para a formação do discente, mas é crucial que defina o perfil profissional da pessoa que se quer formar. Tal perfil, tratando-se de Educação Física Escolar, está relacionado com a ação docente (ou seja, as atitudes do futuro docente em relação à profissão) e as necessidades sociais (Tani, 1999). Ademais, Nóvoa (1991a, p. 4) complementa que, “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

Mais do que isso, a preparação profissional de um curso inserido em uma Universidade demanda uma série de ações vinculadas ao tripé pesquisa, ensino e extensão, a fim de oferecer ao graduando um corpo de conhecimentos que lhe possibilitem atuar de modo eficaz e competente junto às demandas do mercado de trabalho (Silveira, 2019). Dessa forma, a preparação profissional depende do nível de maturidade acadêmica da área, isso significa os conhecimentos disponíveis para serem transmitidos a futuros professores (Tani, 1999). Porém, a área de Educação Física ainda não apresenta uma identidade acadêmica bem definida, o que gera uma série de dificuldades no que se refere à organização de um curso de preparação profissional com um corpo de conhecimentos cientificamente produzidos (Silveira, 2019).

O debate sobre a EF como área de conhecimento, durante as décadas de 1980 e 1990, leva-nos a alguns pontos de reflexão. A área de EF passou por um processo histórico de construção de corpo de conhecimentos da área, ou seja, um conjunto de conteúdos específicos à Educação Física, os quais a configurariam como um curso academicamente orientado (Tani, 1999). Todavia, mesmo com esforços de muitos autores, ainda há uma ausência em se saber quais os conhecimentos próprios da área, o que acaba por formar profissionais distantes daqueles que se esperava formar (Silveira, 2019).

Nesse sentido, a EF escolar está relacionada com a formação de professores, já que o curso de licenciatura vai além de sua finalidade óbvia de habilitar, legalmente, o profissional para o exercício da profissão. Por meio do curso de formação, espera-se que

se forme um professor e que este adquira ferramentas valiosas para a sua atividade docente. Isso parte do pressuposto de que ser professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (Tani, 1999). Na visão de Pimenta (1996, p. 75):

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes permitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir de necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Esses saberes-fazeres constituem-se em um saber da profissão (profissional) que consiste, como apresenta Zabala (1997) na inter-relação entre conceitos, princípios teóricos, procedimentos e valores que definem três dimensões do conhecimento: procedimental, conceitual e atitudinal. Assim, espera-se que a formação inicial em EF habilite o profissional a desempenhar seu papel, por meio do auxílio de técnicas, procedimentos e habilidades que formam um saber-fazer do professor. Adotando uma perspectiva histórica, os cursos de formação inicial em educação física e esporte sempre possuíram um caráter relacional com a prática, porém seus significados foram diferentes ao longo dos anos (Silveira, 2019).

Originalmente, a formação inicial era pautada em um modelo que tinha por essência que o futuro profissional de educação física deveria ser um exímio demonstrador de movimentos (Silveira, 2019). Durante a década de 1960-1970, era de extrema importância que o aluno aprendesse a fazer (executar) as habilidades requeridas, em diversas modalidades (Tani, 1999; Silveira, 2019). De acordo com Rangel-Betti e Betti (1996), havia a predominância de currículo tradicional-esportivo, ou seja, pautado na prática, baseado na execução e demonstração dos movimentos. A partir da década de 1980 houve uma preocupação na absorção dos formandos pelo mercado de trabalho, assim a preparação profissional em educação física preocupou-se mais em destinar momento de diversas disciplinas para que o aluno treinasse mais as habilidades, pudesse executá-las com precisão e decorar um conjunto de sequências didáticas e se preparar para o mercado de trabalho (Tani, 1999). Em decorrência disso, o processo de acesso no vestibular era acompanhado por um exame médico, seguido de prova de aptidão física com foco em rendimento (Silveira, 2019).

A estrutura curricular era formada de a) disciplinas academicamente orientadas, que ofereciam os conhecimentos teóricos provenientes das chamadas ciências-mãe; b)

disciplinas orientadas às atividades, que eram centradas em jogo, esporte, dança, ginástica e recreação e c) disciplinas de orientação pedagógica, que abordavam aspectos relacionados com o ensino no sentido amplo (Tani, 1996). Como afirma Tani (1999), havia uma ausência de um conjunto de conhecimentos devidamente estruturados, o que tinha como consequência a ênfase nas disciplinas práticas. Nessa ótica, o que se esperava do aluno era que ele “aprendesse a executar para poder ensinar”, por meio da experimentação de diversas práticas, normalmente relacionadas com modalidades esportivas, cujo principal intuito era aumentar o repertório motor dos alunos, possibilitando um aumento das habilidades físicas e o cultivo de um corpo saudável o qual o professor era o único modelo.

O grupo de disciplinas academicamente orientadas trabalhava com conhecimentos básicos de ciências-mãe, com foco na área biológica, como a Anatomia, a Fisiologia e a Cinesiologia, em detrimento de áreas comportamentais, como a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia. Isso levava ao empobrecimento dessas questões, contribuindo para uma formação essencialmente biológica do ser humano e da atividade motora. Já o grupo de disciplinas de orientação pedagógica centrava-se na discussão de aspectos metodológicos de ensino com base em teorias genéricas da Pedagogia, pois conhecimentos sobre a metodologia de ensino da EF eram praticamente inexistentes (Tani, 1999).

Algumas implicações dessa estrutura eram: o caráter genérico das disciplinas de orientação pedagógica (como a Didática da Educação Física), a falta de integração destas com as disciplinas orientadas às atividades, a simples reprodução de técnicas de movimento nas disciplinas orientadas às atividades e a superficialidade dos conhecimentos teóricos desenvolvidos (Tani, 1996). A partir dessas limitações, um movimento foi iniciado na década de 1980-1990, com objetivo de expandir a fundamentação teórica, trazendo à tona, além de questões biológicas, outros elementos de natureza psicológica e social. Assim, foram incluídas disciplinas com maior arcabouço teórico e de orientação pedagógica, as quais estabeleciam maior relação entre a faixa etária específica e a atividade física mais adequada para aquele grupo (Educação Física na Adolescência, a Educação Física na Idade Adulta e a Educação Física Adaptada). Com essas alterações, o curso passou, de três anos, para quatro anos. Tais reflexões contribuíram para expandir a visão sobre as possíveis atuações profissionais que o futuro formando poderia ter, contribuindo para uma transição para uma fase de diferenciação de áreas (Tani, 1999). Assim, em 1989 foi criada uma proposta de formação inicial para o curso de EF na EEFE-USP, a qual trazia três cursos distintos de formação: Bacharelado

em Esporte, Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física. Tani (1999, p. 16) explica algumas diferenças em relação à antes:

além das disciplinas básicas oriundas das ciências-mãe, foram introduzidas disciplinas originadas numa perspectiva transdisciplinar com conhecimentos sobre a Biodinâmica do Movimento Humano, o Comportamento Motor Humano e os Estudos Socioculturais do Movimento Humano...

O cenário no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 promoveu uma mudança de currículo de preparação de professores em Educação Física, passando para uma abordagem mais técnico-científica, valorizando as disciplinas teóricas. Nesse momento há uma valorização da pesquisa básica, pois ela é a base para a construção da prática, como pontuam Rangel-Betti e Betti (1996). Segundo esses autores:

Recebeu muito influência da concepção que vê a Educação Física como área do conhecimento (disciplina acadêmica) ou ciência, que seria responsável pela produção de conhecimentos científicos sobre o "homem em movimento", nas perspectivas biológica, psicológica, sociológica etc. (Rangel-Betti; Betti, 1996, p. 11).

No caminhar deste século, modificações podem ser observadas no que se refere à preparação profissional em educação física promovidas pelos cursos de graduação. A perspectiva passou de um aprender a fazer para um aprender a aprender, superando a premissa de que quanto mais o aluno realizasse determinada prática, melhor seria para ele futuramente ensiná-la (Silveira, 2019). Para isso, como afirma Silveira (2019, p. 146):

Para tanto, novas solicitações se fazem presentes com relação a preparação profissional de maneira a promover uma formação que favoreça o aluno a questionar e questionar-se constantemente a respeito dos próprios conhecimentos socializados no ensino superior (de onde vieram, como foram produzidos, qual a aplicabilidade em situação de intervenção).

A aquisição da competência de aprender a aprender pelo aluno de graduação o levaria a atender com qualidade e eficiência todos os possíveis campos de atuação profissional (Tani, 2007; 2013). Todavia, a educação física é uma área de conhecimento com uma identidade acadêmica não claramente definida; fato este gerador de dificuldades que se configuram na natureza das pesquisas a serem produzidas, gerando problemas para a organização de um curso de preparação profissional e, conseqüentemente, para o oferecimento de serviço de qualidade na sociedade (Silveira, 2019; Tani, 2013).

Nesse percurso de preparação profissional, investe-se na pessoa do futuro docente e na organização de experiências de aprendizagem, implicando o entendimento que o professor é uma pessoa e uma parte significativa dessa pessoa é ser professor (Nóvoa, 1991b; 2011). Por isso, o curso de preparação profissional deve favorecer o encontro de espaços de relação e interação entre as dimensões pessoais e profissionais, ressignificando-as ao longo de sua trajetória de vida “num movimento constante de reflexão crítica sobre as práticas (saber da experiência) e a (re)construção da identidade pessoal” (Silveira, 2019, p. 148).

Portanto, a prática, através do estágio supervisionado presente nas disciplinas nas instituições de ensino superior, é um fator importante na preparação profissional, influenciando em todos os momentos na futura atuação profissional (Silveira, 2019). O futuro docente caracteriza-se como um indivíduo que escolheu a escola como palco de sua prática, ou seja, de atuação profissional, e assim, está de posse de um corpo de conhecimentos sobre atividade motora, sobre ações pedagógicas e direcionamentos didáticos específicos para promover o processo de aprendizagem (Tani, 1999).

Diante desse cenário, Silveira (2019, p. 148) discorre sobre o papel da prática na preparação profissional:

Aponta para uma atividade de unidade teoria-prática, exercida enquanto laboratório didático, que pode ser encontrada junto as atividades de ensino, durante os estágios supervisionados e as disciplinas com percentual de prática como componente curricular junto ao futuro campo de intervenção profissional, bem como nas atividades integradas de extensão e da pesquisa.

A realização dessas práticas visa ao desenvolvimento de competências pedagógicas e, fundamentalmente, oferecer ao estudante-professor o contato com a realidade de sua profissão. Com base nisso, o estudante-professor poderá direcionar sua formação no sentido de atender às principais dificuldades, sejam elas teóricas ou práticas (Marcon, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em seu art. 56, trazem uma importante reflexão sobre o papel do professor da Educação Básica e a relevância da formação inicial no ensino superior, no que tange aos elementos pedagógicos:

Art. 56 A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em

atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas (Brasil, 2013, p. 78).

Para além disso, instauram, também, o dever das instituições de ensino superior e formação continuada, como órgãos de preparação para o desempenho de suas atribuições, tais como saber pesquisar, orientar, avaliar, elaborar propostas, construindo o conhecimento coletivamente (Brasil, 2013). Dessa forma, os futuros professores de Educação Física devem ser preparados levando essas perspectivas em consideração.

2.2 IDENTIDADE DOCENTE

É interessante refletir sobre a identidade docente, já que esse processo está em constante transformação e ressignifica-se a cada momento. Paulo Freire, em meio à sua vasta obra, já destacava que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 96). Assim sendo, as relações que os professores estabelecem entre si e entre os estudantes compõem o processo de ressignificação docente.

A identidade de um professor é construída ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, ou seja, de sua própria história e da relação entre os agentes e experiências vividas por esse indivíduo. Dessa forma, a identidade do profissional se baseia na significação social de sua profissão, no fluxo histórico de suas contradições e em suas tradições (Pimenta, 1996).

Especificamente sobre a identidade docente, Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p.54-55) compreendem como:

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...].

A identidade docente vai sendo construída com as experiências e a história pessoal de cada profissional, que por sua vez, está contida em uma sociedade que possui sua própria lógica interna. Para Ciampa (1998, p. 127), a identidade profissional mescla-se com o seu papel docente na medida em que “[...] cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida.

No seu conjunto as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas por ela”.

Assim, levando em consideração a sociedade em que determinado indivíduo se encontra, emerge uma responsabilidade do professor para sua função social, promovendo-lhe comprometimento com aquilo que faz. O professor adquire essas competências por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros (Iza, 2014).

Parte das tarefas de “ser-professor” requer a compreensão de que a construção de quem se é ocorre num processo longo, pois é preciso tempo para se reconhecer como professor e encarnar seus valores. Mas, principalmente porque leva tempo até o professor se reconhecer como um formador de gerações futuras. Nesse sentido, Mockler (2011) aponta que a identidade docente envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. Para a autora, a experiência pessoal se relaciona com os aspectos de sua vida pessoal, como consciência de classe, raça e gênero, ou seja, elementos que existem independente da profissão; já o contexto profissional se refere ao conjunto de experiências advindas do campo educacional, como os as vivências nos locais que já trabalhou; e por fim o ambiente externo da política compreende os discursos, atitudes e entendimentos sobre a educação que existe independentemente da profissão, influenciados pela mídia. Cada uma dessas dinâmicas apresenta condutas distintas do professor, resultando em um entendimento melhor acerca de sua compreensão de si próprio.

Assim sendo, os saberes que levavam professores a tomar determinada posição ou visão são sujeitos à influência do tempo e das experiências, assim como o professor está sob constante transformação no que tange crenças, habilidades, aptidões relacionadas à própria profissão. Podemos dizer que a identidade docente se constrói com base em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida (Iza, 2014).

Ser professor é um processo que perpassa diversas questões que vão desde sua socialização nos primeiros anos, enquanto aluno, seguindo por sua formação inicial, nos cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente (Pimenta; Lima, 2005/2006). Nessa lógica, levamos em conta que a construção da identidade profissional é parte importante do processo de formação docente, já que ela se constitui desde os anos iniciais, se dando de forma mais intensa durante a formação inicial

e nos momentos de aprendizado no interior da profissão. Day (2003, p. 4) afirma que o desenvolvimento profissional é um processo

[...] mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes da mudança, como os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional [...].

Como afirma Nóvoa (1991a), sobre a relação entre formação inicial e formação da identidade docente: “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” A formação profissional constrói-se por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Dominicé (1990, p. 149-150) complementa esse pensamento:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica.

É importante reconhecer que as características do desenvolvimento pessoal e profissional ressaltam o sentido de uma epistemologia da prática, isso se opõe a tendências que reduzem a profissão docente a um conjunto de técnicas e contribuíam para a crise de identidade dos professores (Nóvoa, 1991a). Como argumentam Tardiff e Lahaye (1991, p. 218), os saberes são provenientes de quatro fontes:

- Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica mobilizada em conformidade com essa atividade, transmitidos pelas instituições formadoras).
- Saberes de disciplinas (que correspondem aos saberes sociais sistematizados e tematizados na instituição universitária).
- Saberes curriculares (saberes sociais que a escola/sociedade selecionou para serem transmitidos às futuras gerações).
- Saberes da experiência (desenvolvidos pelo professor no exercício de sua profissão).

Assim, há uma inversão de princípios quando passamos a reconhecer como primordial o saber da prática e o saber da experiência, primordiais como meios para compreender quem são os professores, porque tomam determinadas decisões, quais são

suas crenças, o que influencia no seu trabalho e outros tantos questionamentos atrelados à docência (Sarmiento, 1994). Altet (2001, p. 31), ao refletir sobre a importância da dimensão prática na carreira do professor, explica que:

[...] o saber da prática é construído na ação, com finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida com a ajuda de percepções e interpretações dadas as situações anteriormente vividas.

Dessa forma, os saberes da experiência constituem o elemento fundamental na formação inicial do professor e não podem ser ignorados na definição dos currículos. Isso porque o saber da experiência é o saber próprio do professor, constituinte de sua própria identidade (Therrien, 1993). É o saber que se desenvolve em sua práxis social cotidiana como ator social, educador e docente. É o saber construído em interação com os outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais saberes disponíveis. Assim, é fundamental que se realizem mais estudos sobre os saberes de experiência, pois segundo Therrien (1993, p. 10):

Considerando o processo de formação de professores como elo inseparável da prática docente, numa perspectiva dinâmica de formação permanente, torna-se crucial identificar, descrever e analisar os elementos desse saber inter-relacionados com os saberes pedagógicos e disciplinares oriundos de instituições de formação dos profissionais de ensino, bem como os saberes curriculares definidos pela instituição escolar onde devem ser transmitidos.

Por meio desse complexo processo, o professor vai construindo os saberes docentes necessários para sua práxis, a prática docente. Nesse sentido, advoga Freire (1987, p. 95-96) que, “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”.

Em síntese, o lócus principal no qual teoria e prática se fundem é o ambiente de trabalho, assim, no que tange à formação inicial, o estágio supervisionado é essencial, pois se caracteriza como uma aproximação com o campo de trabalho e seus desafios, na medida em que possibilita que sejam postos em jogo aspectos indispensáveis para a (re)construção da identidade docente, dos saberes e das posturas específicas do profissional docente.

2.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL

Buscando realizar uma digressão histórico-bibliográfica da formação de professores no Brasil, lembramos que a formação de docentes para o ensino das chamadas “primeiras letras” com cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Tais escolas continuaram a promover a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental e a Educação Infantil até a promulgação da Lei n. 9.394, de 1996, que exigia a formação de professores em nível superior, com um prazo de dez anos para que esse ajuste fosse concretizado (Gatti, 2010).

O aparecimento da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (que corresponde aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio) surge de forma mais aparente apenas no início do século XX, por meio de cursos regulares e específicos. No final dos anos 1930, um movimento de preocupação com a formação consciente e democrática dos docentes emerge, exemplificado pelo acréscimo de um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (popularmente denominada 3+1) (Gatti, 2010).

As reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, apresentavam um objetivo político bem definido relacionado à globalização do ensino, que envolvia a estrutura político-administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos e os aportes teóricos a serem ensinados (Maués, 2003). Entretanto, a organização dos currículos de formação de professores ocorria de maneira difusa, não deixando claro o perfil do profissional que se queria formar. Dessa maneira, a formação de professores ficava deficitária, sendo necessário buscar alternativas que formassem professores compatíveis com o cenário escolar atual e as tendências das relações sociais e de trabalho (Cunha; Zanchett, 2009).

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares de cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (Gatti, 2010). Em 2019, o CNE aprovou a resolução que define as novas diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica, documento que traz um conjunto de normas obrigatórias que orientam a criação e a

organização dos cursos de Pedagogia e Licenciatura nas instituições de Ensino Superior públicas e privadas. A nova resolução substitui a anterior (Resolução n. 2/2015), atualizando e revisando as diretrizes de formação de professores ante a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2019).

De acordo com a Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Básica (LDB) de 1996, a organização e estruturação do estágio no ensino superior fica a critério da instituição de ensino (Art. 82). Em 2008, a Lei 11.788 dispõe sobre o estágio, contribuindo com sua regulamentação nos cursos de licenciatura para os estudantes (Brasil, 2008). Porém, estes se mostram, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações. Além disso, não explicitam as formas de relação com a rede escolar e não oferecem condições para o acompanhamento efetivo por parte de docentes que são designados para sua supervisão (Gatti, 2014).

Todavia, Pimenta e Lima (2005/2006) argumentam que o estágio supervisionado é um espaço privilegiado para se trazer o professor-supervisor e seus saberes ao centro da formação, considerando esse espaço como importante na formação inicial do professor. Além disso, o estágio supervisionado é uma iniciação à docência de estagiários, os quais buscam conhecer o espaço de trabalho, o dia a dia do profissional e os saberes necessários para a prática (Pimenta; Lima, 2005/2006).

Mais do que isso, para Burriolla (1999, p. 10), “o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente com essa finalidade”.

Assim sendo, o estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não estão formados aprender com aqueles que já possuem experiência na área, porém a discussão dessas experiências adquiridas, de suas possibilidades, e do fato de elas darem certo ou não, configura um passo adiante da simples experiência. Assim, é necessário um professor supervisor, atrelado a faculdade/universidade como mediador dessas discussões (Pimenta, 1999). Por isso a importância do constante contato entre o docente da Universidade (orientador), o docente formador (supervisor) e o estudante.

A supervisão das atividades que acontecem no estágio requer aproximação, partilha de informações, saberes, capacidades, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução de problemas enfrentados pelos estagiários. Assim sendo, o contato entre aluno e professor-formador deve ser constante e o diálogo permanente (Nóvoa, 1991a).

Isso poderia transformar o estágio em uma interação entre a universidade e a escola, abrindo possibilidades de uma ação conjunta, na qual poderia haver benefícios para os dois lados: para o estudante, o qual adquire mais conhecimentos acerca da prática docente, e para o professor-orientador. Além da valorização do professor-supervisor no processo de formação da identidade docente do estudante.

Para os estagiários, descobre-se que ensinar não é fácil, pois significa levar a criança, o jovem, adolescente ou adulto a conhecer novos mundos. Cyrino (2012) aponta que o estágio é uma possibilidade de os estudantes vivenciarem uma parte do que é ser professor, aprendendo o cotidiano escolar e os aspectos da docência. Por sua vez, os professores-formadores descobrem uma tarefa para além do ensinar alunos, tornando-se parte integrante do processo de formação de novos professores (Benites, 2012).

Assim, o estágio é um local fecundo dentro dos cursos de formação inicial, podendo de fato contribuir com a formação da identidade dos futuros profissionais, quando atrelado a uma proposta bem elaborada de formação. Quando a parceria escola-universidade de fato ocorre, essa capacidade pode ser potencializada. Pimenta (1999) acena para esse potencial do estágio como lócus teórico-prático, em que alunos que realizavam o estágio supervisionado chegavam a conclusões relevantes a respeito da prática, da escola e da educação, tais como percepção da relação entre teoria estudada, práticas escolares e ações profissionais; conhecimento acerca de seus professores formados e o papel da docência em suas vidas; a clareza de que o estágio vai dar suporte à prática docente, principalmente para quem nunca esteve em sala de aula; convívio e interação em sala de aula; perceber que é possível colocar em prática muitos dos conhecimentos acumulados; vivenciar a partilha de trabalhos, o espírito de equipe entre os colegas nas atividades de estágio; compreensão dos elementos que interferem decisivamente na condução da sala de aula.

Tais elucidacões parecem ter relação quando se estudam os estágios supervisionados realizados no período pandêmico nos anos de 2020 e 2021, já que diversos estudos evidenciaram a relação entre o estágio supervisionado e a aquisição de conhecimentos e ressignificação da identidade docente, tais como: o estudo de Ziliotto (2020), o qual evidenciou a importância do estágio supervisionado para a formação docente, como um mobilizador de um corpo de conhecimentos e como um momento de aproximação com o mercado de trabalho, assim como Sims (2020), que chegou a conclusões semelhantes no que diz respeito à importância do estágio curricular supervisionado para a formação inicial. Após a pandemia, já no ano de 2022, alguns

estudos como de Milani (2022), apontam que o estágio curricular supervisionado oportuniza a aproximação entre o espaço profissional e a aquisição de diferentes experiências e conhecimentos, porém aponta lacunas no processo de observação e conhecimento do ambiente escolar, sucinto número de aulas para serem realizadas e a necessidade de maiores trocas e diálogos sobre as experiências vivenciadas na escola. Castro (2022), por sua vez, chegou à conclusão de que o estágio é fundamental para a formação inicial de futuros professores e para a formação continuada, embora ainda seja necessária uma maior aproximação entre universidade e escola.

2.4 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

O surgimento do trabalho educacional baseado em projetos remete-se ao Ensino por Instigação ou Inquiry, sobre o qual as ideias do filósofo e pedagogo John Dewey tiveram grande influência. Considera-se que o trabalho baseado em projetos tenha se iniciado no final do século XVI, em escolas de arquitetura na Europa, sendo posteriormente trazido até a América, sendo progressivamente inserido em cursos de Engenharia e nas escolas primárias ao longo dos séculos XVII e XVIII (Knoll, 1997). Lá, no decorrer do século XIX, sofreu grande influência tanto de William Heard Kilpatrick como John Dewey, com algumas de suas bases sendo redefinidas e, no início do século XX, foi transplantado para a Europa sob influência dessas modificações. Ao longo dos sucessivos anos, o método seria redescoberto e divulgado internacionalmente.

Em meados de 1915, as ideias de John Dewey, um grande nome do movimento escola-novista nos Estados Unidos, e William Heard Kilpatrick se encontram, fundindo uma renovação do ensino e suas premissas (buscando um conhecimento que fizesse sentido ao aluno) com a estruturação da metodologia da aprendizagem baseada em projetos e sua consequente popularização na primeira metade do século XX. Ao longo das décadas seguintes, a sociedade passou por uma importante revolução cognitiva na forma de compreender o ensino e as mudanças na concepção sobre o conhecimento, trazendo à tona a influência de outros elementos emergentes como o construtivismo, teoria estruturada por Jean Piaget, em que se aborda a importância da participação e interação entre os alunos e desses com a comunidade e a relevância de estratégias metacognitivas. Já na década de 1990, esse processo intensificou-se e várias experiências de êxito surgiram e, com seu consequente sucesso, fortaleceram a ABP. Alguns exemplos são: a experiência da escola Pompeu de Fabra, descrita por Hernández e Ventura (1998),

a relação entre a ABP, a motivação e a tecnologia apresentadas por Blumenfeld *et al.* (1991), entre outros.

O interesse pela ABP foi crescendo e se fortalecendo a partir das constantes inovações tecnológicas e pela busca pela compreensão cada mais vez mais aprofundada da cognição humana. Aliado às tendências da contemporaneidade no que diz respeito à formação de um cidadão, capaz de resolver questões e dar soluções para problemas autênticos da sociedade, alguns autores que apresentaram contribuições importantes para a disseminação da ABP são: Ovide Decroly, na França, que criou os “Centros de Interesse”; Maria Montessori, na Itália; Celestin Freinet, na França, que protagonizou a Pedagogia de Projetos, entre outros (Oliveira, 2006).

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho colaborativo, para a resolução de problemas (Barron *et al.*, 1998). Nesse processo, os alunos estabelecem um processo de investigação buscando refletir sobre um problema. Todavia, à medida que podem escolher esse problema, sentem-se com mais poder de escolha em relação a seu projeto e sobre os métodos utilizados para desenvolvê-lo, aumentando sua motivação em relação à solução do problema.

Para Goodson (2001), a filosofia dos projetos educacionais deve priorizar os conhecimentos e a aprendizagem, uma vez que os alunos, na medida do possível, devem assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem, buscando de forma ativa a aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento de competências. A ABP permite que os estudantes problematizem as questões do mundo real que considerem significativas, determinando como abordá-las e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções (Bender, 2014). Dessa forma, essa metodologia traz os alunos ao centro no centro da aprendizagem, colocando-os como protagonistas do processo e dando-lhes o controle sobre o que e como estudar (Martins, 2016).

Assim, é interessante que a ABP é amplamente utilizada em escolas no ensino básico, possuindo toda uma estrutura e dinâmica de encaminhamento, porém no ensino superior essa metodologia ainda é incipiente, já que, no que diz respeito à formação inicial, a ABP vem sendo pouco utilizada em ambientes acadêmicos, como forma de trazer a prática docente para dentro do contexto teórico, com objetivo de formar um profissional familiarizado com as questões recorrentes da prática profissional, qualquer que seja o nicho de atuação. A metodologia abraça as aspirações, desejos e vontade dos

discentes, possibilitando a reflexão sobre conflitos pessoais em relação à profissão e sobre a própria construção de suas identidades.

Assim, a ABP auxilia o discente resolver e refletir sobre os problemas e questões futuros, ao mesmo tempo em que adentra o espaço de prática profissional, ou seja, o estágio supervisionado. Assim, urge a perspectiva de usar a ABP para problematizar os impasses vividos ao longo do período do estágio supervisionado em educação física, desafiando o grupo dos discentes face às situações cotidianas e da atuação profissional.

3 MÉTODO

A pesquisa teve um caráter qualitativo e exploratório na medida em que objetiva gerar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, ou seja, buscar explicações para o fenômeno (Gil, 2007). Isso será realizado a partir de ferramentas de aquisição de dados relativos a indivíduos que tiveram experiências práticas com o fenômeno investigado, além de envolver o aprofundamento e discussão dessa problemática através da reflexão dos sujeitos da pesquisa sobre sua atuação.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (CAAE: 32814620.1.0000.5391). Além disso, todos os participantes preencheram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que pudessem participar dessa pesquisa. Um modelo dele se encontra no Anexo 1 do projeto.

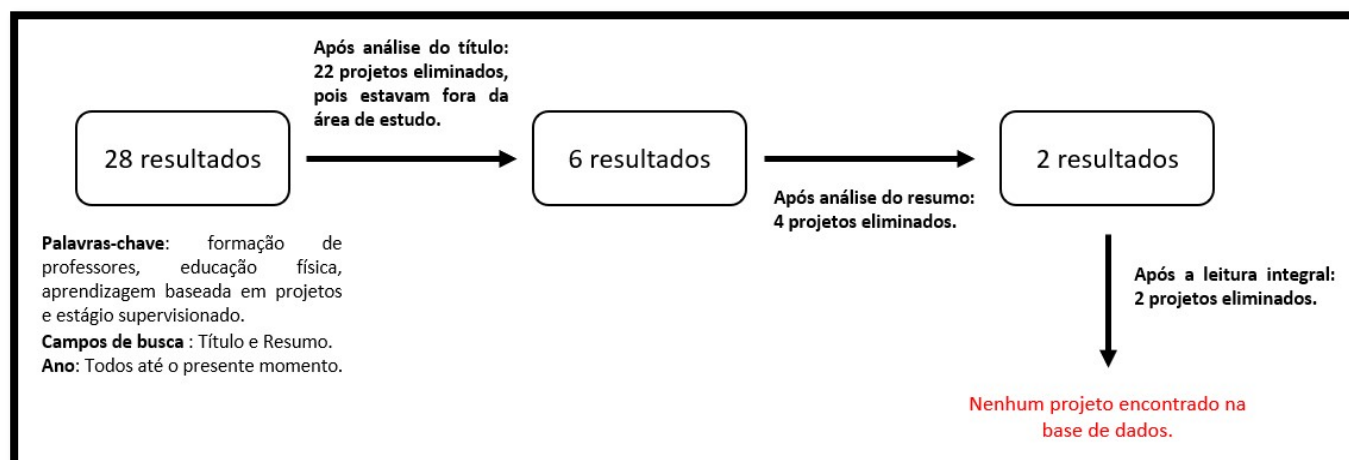
3.1 AMOSTRA

A amostra foi composta de oito estudantes da graduação em Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP), matriculados nas disciplinas de Educação Física Adaptada I (EFEA-I) e Educação Física Escolar Adaptada II (EFEA-II) no ano de 2021.

3.2 DELINEAMENTO, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

O passo inicial do projeto foi conduzir uma pesquisa do estado da arte dos temas em questão nas plataformas de dados científicas, para verificar um ponto inicial de estudo e verificar o que já poderia ter sido produzido pela literatura. Foi utilizada a base de dados, “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” – BDTD, a qual possui mais de 900 mil documentos. A pesquisa foi feita a partir dos descritores/termos “formação do professor”, “educação física”, “aprendizagem baseada em projetos” e “estágio supervisionado”, nos campos de título e resumo, sem janela temporal. Após as filtragens por título, resumo e um processo de leitura integral, nenhum projeto teve correspondência (Figura 1):

Figura 1: Estado da arte na literatura



Fonte: Elaborada pelo próprio autor

A seguir, foi necessário estudar as ementas das disciplinas do curso de licenciatura em Educação Física, por meio do descritivo da disciplina presente no JupiterWeb (*site* institucional da Universidade de São Paulo – USP, o qual fornece informações sobre as disciplinas), visando encontrar semelhanças entre a ABP e a descrição da disciplina. Nesse processo, encontramos apenas a disciplina “EFP0122 – Educação Física Escola Adaptada II”, no segundo semestre de 2021, que tinha ligação com a ABP por apresentar uma questão-problema inicial, e a elaboração de diversas atividades que constituíam em um processo de criação de um Projeto de Vida, um exemplo de ABP. Em seguida, entramos em contato com o professor-responsável pela referida disciplina, o Prof. Dr. Sérgio Roberto Silveira, visando verificar a possibilidade de articulação e alinhamento da pesquisa com os objetivos da disciplina em questão. Evidenciamos que a disciplina, para além da ABP, possuía um caráter de preparação profissional por meio do estágio supervisionado. A partir disso, estabelecemos a viabilidade da utilização da disciplina como objeto de estudo para o presente projeto.

Importante salientar que, os estudantes participantes da pesquisa realizaram no semestre anterior (primeiro semestre de 2021), a disciplina “EFP0118 - Educação Física Escolar Adaptada I”, a qual já possuía uma articulação com a ABP. Assim, a realização da disciplina EFEA-II possuía como pré-requisito a aprovação na disciplina EFEA-I. As disciplinas EFEA-I e EFEA-II, são de terceiro ano de curso (de um total ideal de quatro anos) e fazem parte do conjunto de disciplinas específicas para os estudantes da

Licenciatura em EF, e para que seja realizada é necessário que os estudantes completem a disciplina EFEA-II, que foi ministrada no segundo semestre do ano de 2021.

Na disciplina EFEA-I, inicia-se os Projetos de Vida de cada estudante aliado a uma proposta de estágio supervisionado de observação, e na EFEA-II dá-se continuidade a essa proposta, mas com um estágio supervisionado de intervenção. Os estudantes se deparavam com uma questão problema inicial e refletiam sobre suas origens através da construção de Projetos de Vida. A disciplina visa propiciar conhecimentos teórico-práticos sobre a Educação Física Adaptada, como: Cultura Indígena e Africana; Avaliação Escolar; Transtornos Emocionais (Ansiedade, Depressão, Bipolaridade, Histeria); Educação de Jovens e Adultos (EJA), Gênero e Identidade; Paradesporto Escolar. Ao mesmo tempo que introduz o estudante à experiência prática, por meio do estágio supervisionado, o qual é obrigatório e nesta disciplina em específico, tem carga horária de 10 horas e envolve uma proposta de intervenção de uma aula (aproximadamente uma hora) de qualquer segmento educacional em escolas da rede estadual ou municipal (rede pública) ou escolas privadas do estado de São Paulo. A nota final consistia na soma de três avaliações: A1 – Escada dos Sonhos + Autobiografia; A2 – Plano de aula + Relatório do Estágio e A3 – Autoavaliação. Para aprovação, deveria obter-se média igual ou maior a 5,0.

Após a aprovação do docente da disciplina para que ela fosse objeto de estudo do projeto, foi possível ter acesso ao ambiente virtual, o Google *Classroom*, da disciplina. Naquele espaço, localizava-se a bibliografia utilizada pelo professor, os materiais de apoio, as instruções das atividades e as produções dos estudantes. A próxima etapa foi solicitar a permissão (aceite) dos estudantes, para que suas produções pudessem ser instrumentos da pesquisa. Assim, foi enviado via Google *Classroom*, um TCLE em formato Word, o qual dos 16 participantes, apenas 8 concordaram em participar da pesquisa através do preenchimento e assinatura do documento.

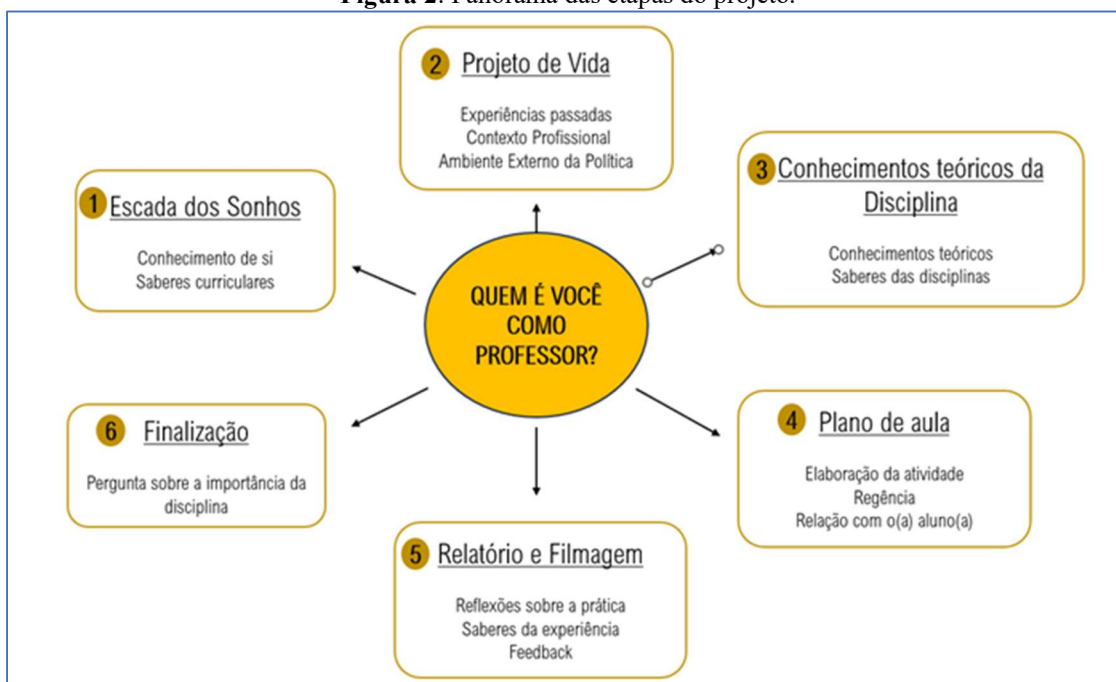
Diante disso, foi possível iniciar a etapa seguinte: a compreensão de como a disciplina estava estruturada. Após a leitura atenta dos materiais, a qual durou duas semanas, e de dois momentos de 1h cada um de diálogo com o docente-responsável pela disciplina para esclarecer dúvidas e alinhar as considerações pode-se perceber que a disciplina estava centrada na construção de Projetos de Vida, um ramo da ABP, a qual partia da reflexão sobre a seguinte questão “Quem é você como professor?”, desenrolando-se a partir das atividades requisitadas e do estágio supervisionado. Assim, sua estrutura era a seguinte (Figura 2):

- Etapa 1: Partiu de uma questão-problema inicial com os discentes da disciplina, tomando como ponto de partida as necessidades reais dos alunos, estabelecendo e organizando desejos e objetivos, visando sensibilizar os discentes em relação a suas ambições e às situações que enfrentarão ao longo do período de estágio, por meio da atividade “Escada dos sonhos”. Nessa atividade os discentes devem responder duas questões: 1) Que tipo de professor você quer se tornar? e 2) Qual seria seu percurso ideal para você se tornar esse professor?
- Etapa 2: O professor e o monitor da disciplina instigaram os estudantes a pensar que a sua jornada até o presente momento os define de certa forma e, por isso, tudo o que foi vivido até o presente momento influencia-os em sua caminhada em direção à docência e à descoberta das ações que tomará como professor de Educação Física. Assim sendo, os estudantes elaboraram uma autobiografia, em forma de texto escrito, deles mesmos, de forma escrita, descrevendo sua trajetória como ser humano (desde o nascimento) até o momento presente, chamado de “Projeto de Vida”.
- Etapa 3: O futuro professor pôde entrar em contato com diferentes conhecimentos teóricos relacionados à prática inclusiva nas aulas de educação física, como: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Transtornos Emocionais, Avaliação Escolar e Inclusão, Cultura indígena, Paradesporto Escolar, EJA e Gênero e Identidade. Tais saberes foram importantes como forma de ancorar a prática docente e possibilitar confiança e serenidade para o momento próximo: o estágio supervisionado, obrigatório na disciplina.
- Etapa 4: A partir disso, cada estudante elaborou um plano de aula de 60 minutos, para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, sendo ele referente ao 1º, 2º ou 3º ou 4º e 5º anos, para que fosse aplicado durante o estágio supervisionado. Esse plano de aula deveria conter: a) Objetivo Específico da Aula; b) Recorte do conteúdo/Objeto de conhecimento a ser tematizado na aula; c) Desenvolvimento da atividade e d) Proposta de acompanhamento da aprendizagem com relação aos objetivos propostos.
- Etapa 5.1: Nesse momento, os estudantes escolheram uma escola da rede pública estadual ou municipal ou uma escola da rede privada, de sua preferência para

realizar o estágio de intervenção obrigatório de 10h e, no horário que mais era conveniente (em qualquer dia da semana), regeram uma aula de 45 minutos para estudantes do Ensino Fundamental I, que planejaram na disciplina, com o suporte do professor da escola. Importante salientar que o tema da aula era escolhido pelo estudante, e isso poderia influenciar no planejamento do professor da escola.

- Etapa 5.2: Gravação da aula (filmagem do que foi realizado), ou seja, um vídeo dos estudantes durante a intervenção. No vídeo, o estudante realizava a intervenção, todavia não havia roteiro a ser seguido nem tempo mínimo de gravação da intervenção. Além disso, uma discussão em sala de aula foi conduzida para que fossem compartilhados as sensações e os sentimentos dos estudantes.
- Etapa 6: A partir disso, elaborou-se um Relatório das atividades realizadas, o qual deveria conter as ações realizadas no estágio, informações sobre a escola e a intervenção (aula).
- Etapa 7: Ao final, o estudante avaliou seu processo por meio do questionamento “Qual foi a importância para você do estágio supervisionado dentro do projeto de vida, desenvolvido, apresentado e discutido dentro das aulas de Educação Física Escolar Adaptada?”.

Figura 2: Panorama das etapas do projeto.



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Durante esse processo, os estudantes da disciplina produziram diversos materiais autorais, como autobiografia, atividade “Escada dos Sonhos”, plano de aula, relatório, filmagem e a resposta à pergunta final do projeto, todos esses materiais foram utilizados como dados da pesquisa, e, portanto, coletados e analisados no presente projeto.

3.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa partiram dos materiais produzidos pelos seus participantes, ou seja, dos instrumentos de pesquisa. Primeiramente, a aquisição dos dados foi realizada através do Google *Classroom* da disciplina, o qual organiza automaticamente as atividades entregues facilitando a verificação do participante e da atividade que o pertence. Em cada local, foi criado um link, no qual era apenas necessário que o estudante anexasse o material para que ficasse disponível para a visualização. Nesse sentido, foram coletados os seguintes materiais dos oito participantes: Escada dos Sonhos, Autobiografia (Projeto de Vida), Plano de Aula, Relatório, Filmagem e Pergunta Final da disciplina.

A etapa seguinte foi elaborar uma planilha inicial construída no programa Microsoft Excel para verificar a produção individual de cada um dos participantes e as atividades entregues por cada um, além disso essa planilha auxiliou na inserção dos dados servindo como suporte para a construção das categorias. Como havia materiais de áudio e vídeo (filmagens), foi-se necessário a transcrição deles para que fosse possível sua análise. Abaixo (Tabela 1), os dados iniciais demonstrando quais atividades cada um dos participantes realizou (S), e quais não realizou (N):

Tabela 1: Participantes X Atividades realizadas

Participantes	Atividades						
	TCLE	Escada dos Sonhos	Relatório	Filmagem	Autobiografia	Planos de aula	Pergunta
1	S	S	S	S	S	S	S
2	S	S	S	S	S	S	S
3	S	S	S	S	S	S	N
4	S	S	S	S	N	S	N
5	S	S	S	N	S	S	N
6	S	S	S	N	S	N	S
7	S	S	S	S	S	S	S
8	S	S	S	S	S	S	N

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Percebe-se que 2 participantes não realizaram a filmagem referente à intervenção, enquanto um não realizou a Autobiografia e um não realizou o plano de aula para a intervenção. Além disso, metade não respondeu à pergunta final da disciplina.

A partir disso, iniciou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) – que, primeiramente, constitui-se de uma leitura flutuante dos materiais dos participantes, objetivando o conhecimento do material e a identificação de possíveis categorias de análise. Em seguida, foi realizada a categorização, a qual consiste na identificação e agrupamento das unidades de sentido em conjuntos mais amplos, definidos por termos, palavras ou expressões capazes de abarcar o sentido das mensagens ali presentes (Amado, 2013), nesse caso presentes no conteúdo de cada material de cada participante. Se a resposta do participante contém aquelas características da categoria, atribuíam-se o número 1 (Sim), porém se não possui atribuíam-se o número 0 (Não). Esse procedimento foi repetido para cada um dos materiais dos participantes. Nesse sentido, é importante salientar que se a resposta do participante conter elementos de mais de uma categoria, ela será representada, portanto, mais de uma vez. As categorias construídas retratam diferentes visões sobre os saberes docentes dos professores e sua relação com a formação inicial e identidade docente.

Ao final, os dados foram submetidos à “Estatística descritiva” (Silvestre, 2007), a qual visa demonstrar matematicamente, por meio de números inteiros ou porcentagens, os resultados descobertos.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados foi feita concomitantemente, facilitando a visualização do respectivo dado e sua discussão. O produto da análise dos dados, ou seja, de todos os materiais elaborados pelos participantes da pesquisa, foi agrupado em 3 grandes categorias: 1) Aprendizagem baseada em projetos na formação inicial; 2) Estágio supervisionado e saberes docentes e 3) Identidade docente: uma ressignificação.

É importante salientar que as categorias criadas dialogam com os objetivos do projeto, uma vez que dão subsídios importantes para o estudo da ABP numa perspectiva de formação superior, ao mesmo tempo em que a conecta ao campo de atuação prática de formação e o entendimento consciente, por parte dos participantes, de sua identidade docente e as transformações que ela sofre diante dos cenários da prática docente. Nesse sentido, a discussão dos resultados iniciará com a descrição da amostra seguida dos achados relativos a cada um dos três eixos temáticos.

4.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Conhecer, mesmo que de forma sucinta, o perfil dos participantes é relevante, uma vez que pode auxiliar a compreender de forma mais profunda as conexões entre as respostas dos participantes e os dados obtidos. É importante relatar que todos os participantes são estudantes de licenciatura em Educação Física na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

A Tabela 2 (abaixo), relativa ao panorama geral da amostra, apresenta um apanhado interessante sobre a amostra.

Tabela 2: Panorama geral da amostra

	Respostas	Nº	%
Sexo Biológico	♂	4	50
	♀	4	50
Primeira Graduação	SIM	6	75
	NÃO	2	25
Origem	SP	5	62,5
	GO	1	12,5
	RJ	1	12,5
	Preferiu não identificar	1	12,5

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Percebe-se que a amostra é composta por metade dos indivíduos do sexo masculino e metade do feminino, o que pode contribuir para uma reflexão sob a ótica do masculino e do feminino na investigação da ABP como uma ferramenta na formação inicial de estudantes de Educação Física. Além disso, a maioria, seis participantes (75%), estão realizando a sua primeira graduação, enquanto apenas dois participantes estão em sua segunda graduação, tal dado faz-se importante, uma vez que a maioria deles tem a sua primeira experiência com a ABP no ensino superior em sua primeira graduação.

Ademais, identificamos que 62,5% dos participantes são oriundos do estado de São Paulo, frente a 25% de outros estados (RJ e GO), indicando que, talvez, o perfil dos estudantes que ingressam na Universidade de São Paulo seja majoritariamente de nascidos no estado de São Paulo e, portanto, influenciado pelo nome da universidade frente ao mercado de trabalho e às oportunidades que ela oferece. Todavia, também é notável o reconhecimento nacional da universidade, abrangendo até estados vizinhos, como Rio de Janeiro, e estados no Centro-Oeste, como Goiás.

4.2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA FORMAÇÃO INICIAL

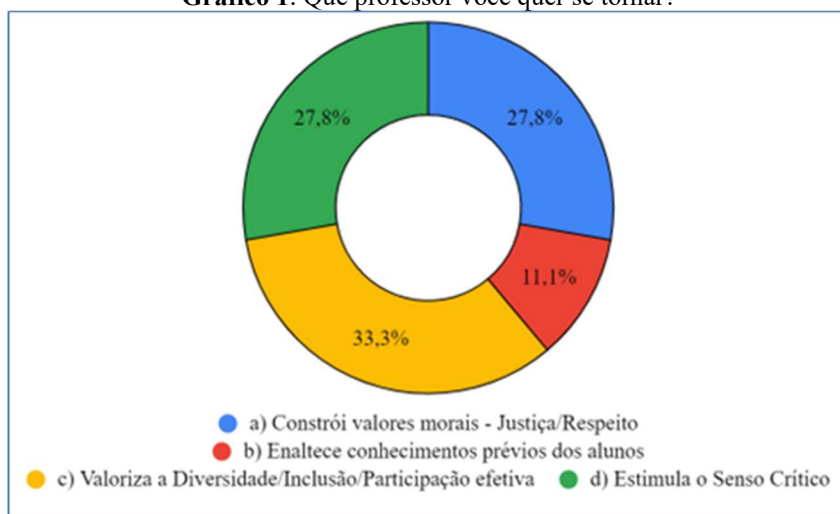
A ABP é uma metodologia amplamente utilizada na educação básica em escolas estaduais da rede pública, principalmente na disciplina de Projeto de Vida, com objetivo de incitar os estudantes do Ensino Médio a refletirem sobre suas escolhas do presente e como isso afetará o seu futuro, porém sua aplicação no Ensino Superior, e em especial na área de Educação Física, ainda é incipiente. A intenção de seu uso nessa disciplina foi de auxiliar os estudantes a se conhecerem melhor como pessoas e como professores, a partir de um extenso processo de autorreflexão alicerçado pelo Projeto de Vida desenvolvido na disciplina, o qual tem íntima relação com a dinâmica do estágio supervisionado. A ABP trouxe um novo olhar para as relações e intervenções desenvolvidas na disciplina, uma vez que estimulou os participantes a se conhecerem melhor, para que, assim, conheçam suas qualidades e pontos que necessitam de melhorias, tanto no âmbito pessoal, como profissional.

Ao longo do Projeto de Vida desenvolvido na disciplina de EFEA-II, os participantes, inflamados pela pergunta-problema, apresentaram um conjunto extenso de reflexões e conclusões, os quais os permitiram terminar a disciplina com uma ideia inicial sobre que tipo de professor ele é e que tipo de professor gostaria de se tornar. Juntamente

com a atividade da Escada dos Sonhos, forma-se um percurso reflexivo por parte dos estudantes para que, de forma consciente e subjetiva, compreendam e visualizem sua trajetória e vislumbrem o seu futuro, facilitando o processo de reflexão em relação ao entendimento sobre o caminho realizado pelo estudante até aquele momento e os motivos que o levaram a chegar ali.

Assim sendo, quando os estudantes foram questionados sobre duas óticas: a) Que professor você quer se tornar? e b) Qual seria seu percurso ideal? alguns dados são notáveis. O fato inicial é que, ao longo da atividade, os estudantes apontaram com clareza e objetividade o que possuem como premissas sobre as características que julgam como sendo relevantes para a identidade do professor que querem vir a ser. Ao observar o Gráfico 1, relativo à pergunta “*Que professor você quer se tornar*”, percebemos uma gama de subcategorias: um professor que auxilie na construção de valores morais (como respeito e justiça), um professor que enaltece o conhecimento prévio dos alunos(as), um professor que valorize a diversidade e a participação efetiva e tenha recursos para incluir todos e todas e um professor que estimule o senso crítico.

Gráfico 1: Que professor você quer se tornar?



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir desse questionamento, um terço dos estudantes (33,3%) afirma que a diversidade, a inclusão e a participação efetiva são suas maiores ambições ao final da graduação. Um ponto de conexão que se forma é pensar no fato da disciplina abordar, de forma extensa, a diversidade existente nas escolas brasileiras, as estratégias pedagógicas para incluir as crianças e distintas formas de acompanhamento de seu desenvolvimento ao longo da disciplina curricular de Educação Física. Assim, percebe-se que os estudantes

tiveram a sensibilidade de traduzir essas características no momento de completar a atividade, ao mesmo tempo em que, uma das características da ABP é a autonomia para percorrer sua própria trajetória em direção ao conhecimento de si, tanto presente como futuro. R. B. afirma que gostaria de “trabalhar com a questão de gênero com as alunas, alunes e alunos, contribuindo para a inclusão de todes”.

A afirmação do sujeito L. R. dialoga com esse sentimento:

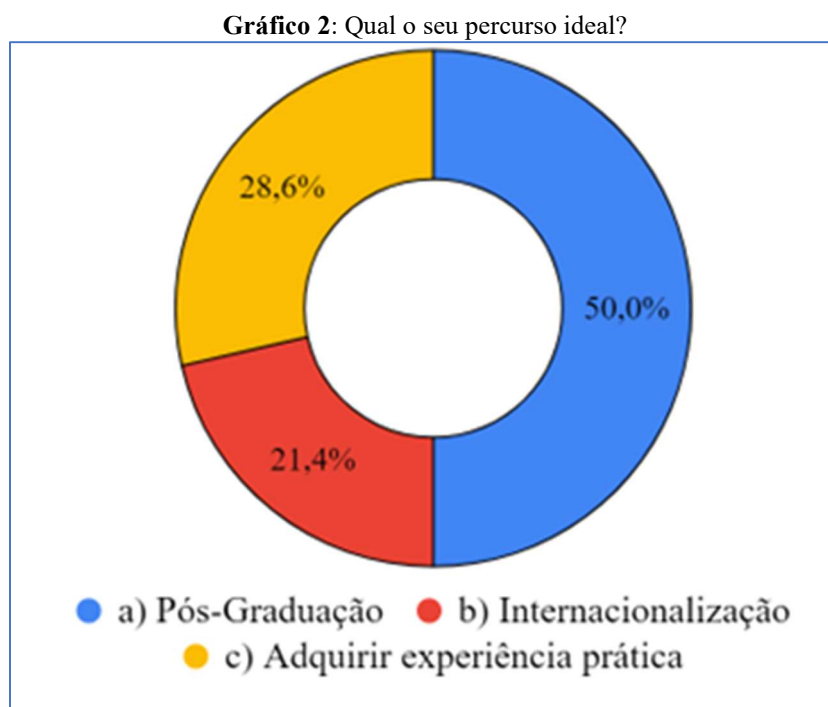
Desejo me tornar uma professora que respeite e que valorize as diferenças, que consiga criar um ambiente onde a diversidade possa ser vista como riqueza social e criar um ambiente de aula onde todas as identidades sejam respeitadas, valorizadas e que acima de tudo, todos se sintam livres para serem o que desejarem...

Em seguida, percebemos que os valores morais como justiça e respeito, assim como o senso crítico e a autonomia foram destacados, cada um aparecendo com 27,8%. Isso traz à tona a valorização da criticidade ao longo da vida de um indivíduo, ou seja, o quanto é importante ser curioso e questionar, postular perguntas sobre o que foi dito, ansiar pelas respostas e exigir a busca pelo conhecimento. Também, desenha um indivíduo próximo do que é justo socialmente e valoriza a polidez nas relações, prezando pelo bem-estar e pela cordialidade. Nesse sentido, L. R. destaca que “Também desejo estudar e contribuir para a área de Educação Física, sempre levando os valores de liberdade e respeito para minhas aulas”. Já M. S. trouxe uma visão da proporcionar autonomia: “Eu desejo ser uma facilitadora de descobrimentos, incentivar a autonomia de todes no desenvolvimento da consciência corporal e aprendizagem social dos indivíduos”. Aliás, autonomia e senso crítico são elementos que também aparecem na obra literária *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996), na qual são levantados aspectos como a importância da curiosidade e da pergunta no processo educativo, pois sem eles não há aprendizagem, para além da relação entre amadurecimento e autonomia.

Por fim, ainda um elemento existe, que se trata de levantar os conhecimentos prévios dos estudantes e valorizá-los para a significativa aprendizagem. Nessa ótica, 11,1% trouxeram essa perspectiva, como exemplificado na afirmação de C. R.: “[...] proporcionar um ambiente de diálogo, no qual as crianças possam se expressar sobre o que já conhecem e sabem sobre o tema”. As falas levantadas dos sujeitos participantes da pesquisa apuram a importância da organização de um objetivo de vida e de refletir sobre como irão alcançá-lo. ABP possibilita que esse caminho seja traçado e desenhado antecipadamente, permitindo que o aluno conheça a si próprio, suas ambições e possam,

assim, decidir com mais propriedade o caminho que querem seguir (Ferreira Araújo, 2008).

Avançando para o questionamento “*Qual seria seu percurso ideal?*”, as respostas acenam para uma preocupação em seguir formando-se, ou seja, na formação continuada, buscando uma pós-graduação ou especialização, assim como intercâmbios e cenários de aquisição de saberes sobre a prática (Gráfico 2).



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Gráfico 2 apresenta um panorama sobre como é o percurso ideal dos estudantes, no que diz respeito a alcançar seu objetivo de vida. Esse elemento é fundamental para que o estudante tenha clareza e transparência sobre em que momento de vida está, ou seja, em qual etapa se encontra, para que assim possa refletir sobre seu percurso futuro. Percebemos que metade (50%) vê como importante a pós-graduação, seja ela de *latu senso* ou *strictu senso*, atribuindo importância para o conhecimento teórico oriundo das instituições formadoras e proporcionando uma visão de que o professor nunca está completo, ele sempre está em construção ao longo de sua vida. Um fato que chama a atenção é que para quase um terço (28,6%), realizar um intercâmbio é uma possibilidade imaginada e idealizada, já que os alunos atribuem à internacionalização uma forma de entrar em contato com outras culturas e línguas e estar mais preparado profissionalmente, para atingir seus objetivos de vida.

Por fim, para 21,4% dos entrevistados, adquirir experiência prática, por meio do estágio supervisionado, por exemplo, na formação inicial em conjunto com o conhecimento prático das disciplinas da graduação, é o ponto principal para adquirir saberes docentes para ser o professor que se ambiciona.

A atividade da Autobiografia (Projeto de Vida) promove um panorama geral da história do aluno, desde seu nascimento até o presente momento (formação inicial), configurando-se como um momento em que o sujeito que escreve, ao mesmo tempo em que reflete sobre si, também reflete sobre como chegou até ali, ou seja, sobre as decisões, relações e pessoas que o levaram até aquele momento e que construíram a sua forma de observar e interpretar a humanidade (Mockler, 2011). Assim, propicia dentro da disciplina um ambiente de descobrimento sobre seu percurso histórico e sobre como chegou até a licenciatura em Educação Física.

A ABP, para além de proporcionar uma jornada de descobrimento, autonomia e reflexão, também exalta o poder do questionamento e do autoconhecimento. Durante os Projetos de Vida, foi possível identificar os diversos motivos que levaram os estudantes a escolherem a licenciatura em Educação Física como profissão. Essa descoberta está intimamente relacionada com a questão-problema central da disciplina, uma vez que para descobrir-se como professor, é necessário investigar ao fundo da consciência de si mesmo sobre por que existe a motivação para vir a ser. Assim, identificou-se diferentes motivos: afinidade com a prática esportiva, influência da família, interesse pela área educacional e vontade de transformar a sociedade (Tabela 3).

Tabela 3: Quais os motivos de ter escolhido Licenciatura em Educação Física?

Categorias	N° (14)	%
a) Afinidade com a prática esportiva	3	21,4
b) Influência da família	3	21,4
c) Interesse pela educação	5	35,8
d) Transformar a sociedade	3	21,4

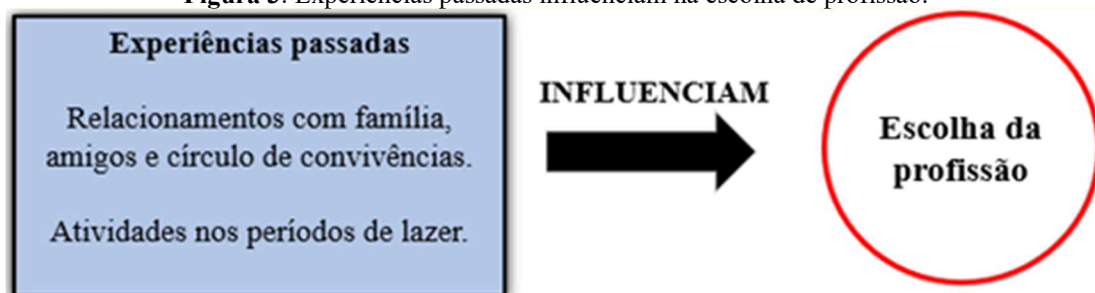
Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Os dados apontam que 35,8% possuem um interesse pela educação, ou seja, pelo ato educativo de criar possibilidades para a produção de conhecimentos ou para a sua construção (Freire, 1996). Nesse sentido, identificam-se com o núcleo da atividade docente o ensinar, ao mesmo tempo em que aprendem. Isso pode ser observado em um trecho escrito de C. R.:

As minhas primeiras experiências foram dentro do maternal quando frequentava a igreja, minha mãe como professora, mas que permitia muito tempo de brincadeiras com as crianças, e em monitorias de geografia física e de química no meu ensino médio, onde tinha uma sala totalmente sozinha após o período de aula e era tida como uma pequena autoridade ali dentro.

Para além disso, 21,4% tiveram afinidade com a prática esportiva (era um hobby ou algo prazeroso), o mesmo percentual que foi influenciado pela família ou círculo de convivências ou tinha o sonho de transformar a sociedade. De acordo com Mockler (2011), as experiências passadas podem ter uma grande influência na escolha da profissão e na construção da identidade docente, isso significa que as práticas esportivas realizadas na infância ou as relações familiares podem ter contribuído para criar uma imagem sobre os sentimentos de prazer e alegria derivados dos esportes ou sobre o ensinar e, com isso, propiciar a escolha de determinada profissão em detrimento de outra (Figura 3).

Figura 3: Experiências passadas influenciam na escolha de profissão.



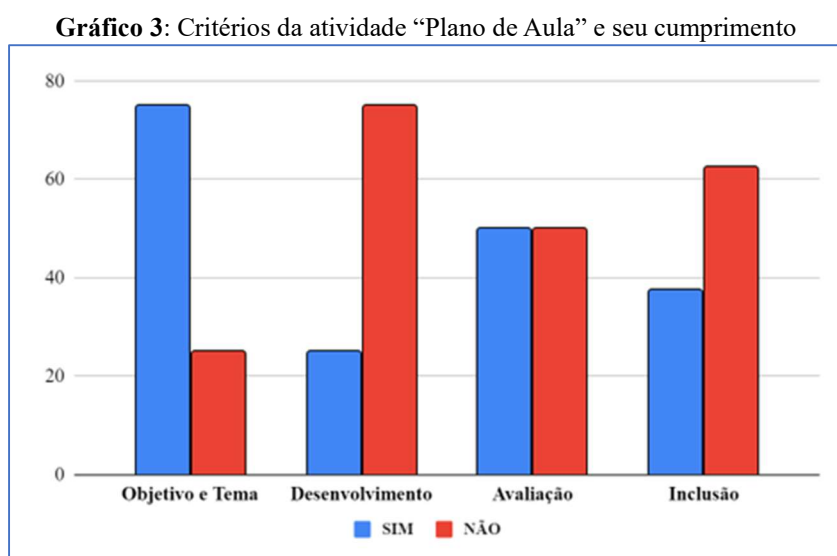
Fonte: Adaptada de Mockler (2011).

Assim, fica evidente que as experiências passadas vividas por esses sujeitos influenciam, em certa instância, a escolha por sua futura carreira profissional, uma vez que tais experiências configuram-se como um conjunto de sensações, sentidos e significados relevantes para aquele sujeito de tal maneira que o levam a querer prolongá-los, o que faz com o que sejam escolhidos para serem prolongados como profissão. Essas experiências podem ter relação com um esporte em particular praticado durante a infância ou adolescência, uma pessoa da família em específico, a qual teve grande influência, ou um conjunto de elementos vividos que culminaram em uma vontade de transformar a sociedade, o que os aproxima da realidade em que irão conviver ao longo da docência (Bender; Horn; Rodrigues, 2014).

Uma frase que essa relação fica bem aparente é a afirmação de G. A.:

Um professor em especial “Adriano” demonstrou através de suas aulas de educação física o quão profundos são os estudos sobre saúde e de quais formas a educação física pode contribuir para esta área, ali eu já comecei a pensar nas possibilidades de uma formação futura.

Adotando uma visão morfológica sobre como a ABP foi aplicada ao longo dessa disciplina, ou seja, suas etapas e atividades envolvidas em cada uma, é relevante apresentar alguns dados sobre o entendimento das instruções/orientações que foram dados pelo professor da disciplina, em outras palavras, o que os participantes compreenderam sobre as instruções e se, de fato, realizaram o que foi solicitado. O Gráfico 3 demonstra os critérios e seu cumprimento relativos à atividade “Plano de aula”.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Percebe-se que a maioria dos estudantes seguiu os critérios de objetivo e tema (75%), porém no que tange ao critério de avaliação, apenas metade seguiu corretamente. A situação fica mais preocupante quando se verifica que os critérios de desenvolvimento e inclusão tiveram baixos índices de cumprimento (menores que 40%). Isso aponta para a necessidade de maior detalhamento no que tange às orientações do que será avaliado em cada critério, evitando assim que os estudantes não o contemplem por falta de entendimento do enunciado da atividade. Está posto um ponto que pode ser repensado no que tange a ABP.

Para concluir esse eixo temático, os participantes puderam fazer uma perspectiva de como a disciplina, pautada na ABP e no estágio supervisionado, pôde contribuir com a formação inicial em Educação Física. Infelizmente, especialmente nessa atividade,

apenas metade dos participantes responderam a essa pergunta. Os achados encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4: Subcategorias formadas a partir da pergunta final da disciplina.

Subcategorias	N° (5)	%
a) Formar seres humanos moralmente e profissionalmente preparados para a sociedade	2	40
b) Momento de aquisição de conhecimentos sobre a prática docente	3	60

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Percebe-se que há uma correlação forte com a formação de um indivíduo moralmente e profissionalmente preparado para a sociedade (40%) além da compreensão, por parte dos estudantes, que foi um momento de aquisição de saberes sobre a prática docente (60%), os quais podem auxiliar o futuro professor.

Esses resultados apontam para uma interessante relação entre a ABP e sua importância para a compreensão de um conjunto de conhecimentos sobre a prática, como: a organização do tempo da aula, o planejamento e desenvolvimento da aula, a seleção do tema assim como as estratégias e ferramentas pedagógicas (Pimenta, 2019).

O trecho a seguir da participante B.M, ilustra um processo de compreensão sobre a atuação docente:

A experiência foi muito rica, pois pude perceber na prática o papel importante que todo professor (educador) desempenha na formação de uma criança. O papel do professor não se restringe somente a ensinar o aluno o conteúdo o qual considera uma aprendizagem essencial dentro de seu planejamento.

4.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS SABERES DOCENTES

É importante mencionar que, na disciplina em que foi conduzida essa experiência baseada na ABP, o estágio supervisionado é parte fundamental do processo de formação inicial. Como atesta Pimenta (1999), o estágio é um espaço de reflexão da práxis dentro da prática, possibilitando aos alunos que ainda não estão formados aprender com aqueles que já possuem experiência na área. Por meio do percurso realizado pelos estudantes, os quais elaboraram um plano orientado para que fosse aplicado na aula, assim como, após a intervenção, realizaram um relatório e uma filmagem sobre esse momento, foi possível esclarecer a importância do estágio supervisionado na formação inicial assim como, alguns dos saberes docentes apreendidos pelos estudantes nesse processo.

Nesse momento há uma grande interlocução entre a escola e a universidade, uma vez que esses três aspectos se relacionam e dialogam nos pensamentos do estudante e podem influenciar no sucesso da intervenção, ou num momento prazeroso e de aquisição de conhecimentos, e por isso desempenham um papel nas considerações acerca do estágio supervisionado. Por isso que, ao longo das aulas da disciplina, os participantes eram convidados a dialogar com o discente bem como com seus colegas, compartilhando incertezas, preocupações, sucessos e benfeitorias.

Assim sendo, a partir dos “Planos de aula”, com os dados presentes na Tabela 5 (abaixo), foi possível estabelecer um diálogo interessante com os saberes docentes, uma vez que a prática docente é um palco frutífero para o aparecimento desses saberes. Ao longo da análise, percebemos que a maioria dos estudantes identificou os saberes sobre a experiência, transmitidos pelo professor da escola (75%), e os saberes conceituais/teóricos (87,5%).

Tabela 5: Subcategorias construídas a partir dos “planos de aula”

Sub-categoria	Resposta	N°	%
<i>Saberes sobre a prática</i>	SIM	6	75
	NÃO	2	25
<i>Saberes conceituais</i>	SIM	7	87,5
	NÃO	1	12,5
<i>Subjetividade do estudante</i>	SIM	7	87,5
	NÃO	1	12,5

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Para Tardiff e Lahaye (1991) trata-se de, respectivamente, os saberes sobre a experiência, adquiridos pela prática docente, e os saberes de disciplinas (que correspondem aos saberes sociais sistematizados e tematizados na instituição universitária). Os saberes de disciplinas são todo o conjunto de conhecimentos sobre a temática da Educação Física Adaptada, Inclusão, EJA e Diversidade propostos e que foram apresentados aos estudantes ao longo da disciplina, por meio de exposições dialogadas, roda de conversas e reflexão sobre a elaboração do plano de aula. Além disso, os saberes sobre a prática refletiram a relação amigável e de troca entre o estudante e o professor da escola, no qual o estudante munido de criticidade e autonomia questiona o professor da escola que com todo a experiência prática que possui, exemplifica e auxilia o estudante a compreender a dinâmica da escola, as particularidades sobre o dia a dia, o

planejamento, a mediação com as crianças etc. Um exemplo dessa relação é a de L. R. com a professora M.:

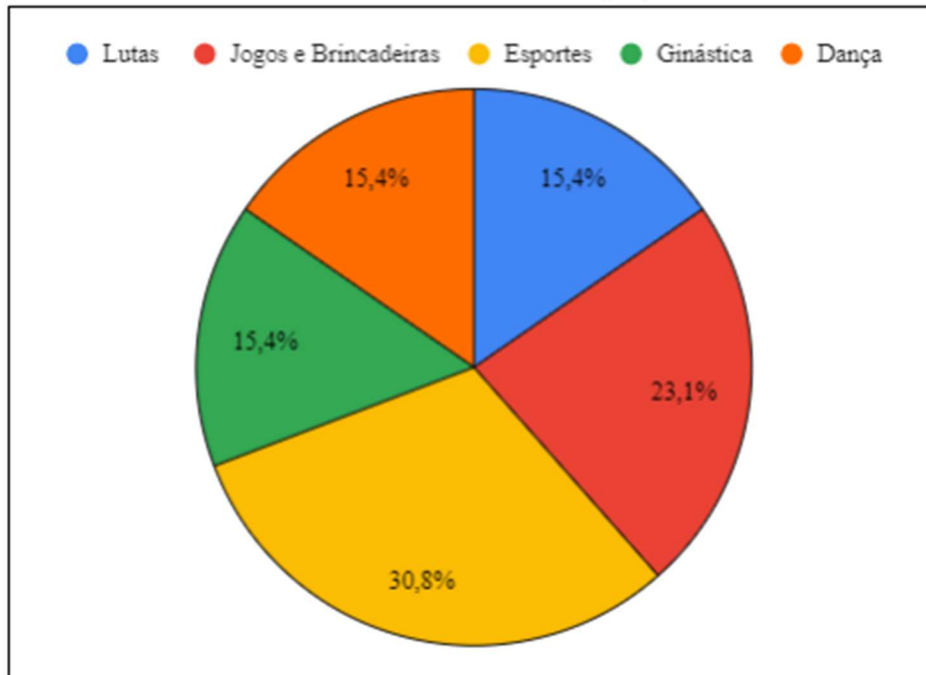
A Professora M me supervisionou durante o planejamento da aula e me deu algumas instruções e dicas para a condução da aula. Tentei manter o caráter desafiador através de opções para dificultar as propostas e escolher jogos e atividades que despertassem a reflexão dos alunos sobre a temática, pensando em respeitar e proteger o corpo do colega durante as atividades e na importância de a existência do adversário para o jogo acontecer e ser prazeroso.

Porém, além disso, o participante também pôde inserir a sua própria individualidade, ou seja, seu modo de ser, agir e de ser professor ao longo da aula e no decurso do estágio. Além de dar seu toque individual na escrita do plano de aula, seja por um ponto de vista diverso, de uma atividade que engloba um grupo específico e que surge a partir das experiências passadas de cada um, o que, de acordo com Sarmiento (1994), contribui com a compreensão por parte dos estudantes, dos motivos que os professores tomam determinadas decisões, quais são suas crenças, o que influencia em seu trabalho e outros tantos atrelados à docência. Para Tardiff e Lahaye (1991), essa individualidade poderia ser traduzida pelos saberes curriculares, os quais derivam de uma seleção, realizada pela escola/sociedade para serem transmitidos para as futuras gerações. Na escrita de B. R. percebemos que ele se antecipou a um desafio que poderia surgir e, utilizando-se de *feedback* positivo e da escolha de atividades que as crianças gostavam, pôde realizar uma aula prazerosa para os estudantes:

O grande desafio deste treino foi manter as 4 crianças focadas durante a realização das atividades propostas. Apesar disso, como será possível observar na gravação da aula, acredito que consegui mantê-los focados e entretidos na maior parte do treino.

Em complemento a essa perspectiva, ou seja, que tem relação com os saberes curriculares é a escolha dos temas das aulas, exemplificado pelo Gráfico 4:

Gráfico 4: Qual é o tema da aula proposta?



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Não surpreendentemente, as porcentagens maiores estão localizadas nos Esportes (30,8%) e nos Jogos e Brincadeiras (23,1%), os quais foram os mais presentes na infância desses estudantes. Logo atrás, está localizado as Lutas, Danças e Ginástica (cada um com 15,4%), indicando que talvez, seja necessário um repertório maior desses temas na escola, assim como na universidade. Isso se torna importante na medida em que, seria enriquecedor se um futuro professor de Educação Física possuísse conhecimentos relativos a todos os temas presentes na Base Nacional Comum Curricular.

Em complemento a isso, os dados da Tabela 6 (abaixo), referentes a atividade “Relatório” fornecem diversas pistas sobre a visão do estudante sobre o que foi observado na intervenção na escola e auxiliam a traçar um panorama sobre quais os saberes conceituais do curso de formação inicial estão sendo mais assimilados por esses estudantes ao mesmo tempo em que trazem à tona estratégias e ferramentas pedagógicas levantadas pelos estudantes, os quais são importantes para a formação docente.

Tabela 6: Subcategorias formadas a partir do “Relatório”

Sub-categorias	Resposta	Nº	%
<i>Contato com BNCC</i>	SIM	1	14,3
	NÃO	6	85,7
<i>Metodologia do professor</i>	SIM	4	57,1
	NÃO	3	42,9
<i>Descrição das atividades</i>	SIM	7	100
	NÃO	0	0
<i>Associação com a disciplina</i>	SIM	6	85,7
	NÃO	1	14,3
<i>Autoavaliação</i>	SIM	5	71,4
	NÃO	2	28,6

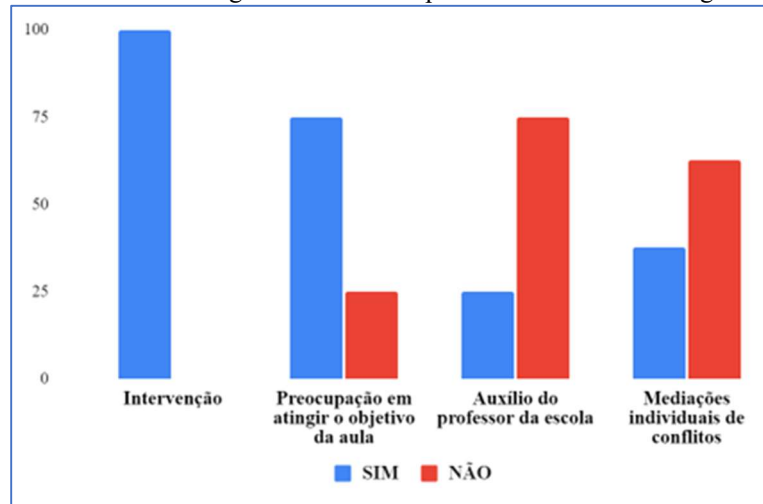
Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Todos os participantes descreveram em detalhes as atividades realizadas, preocupando-se em deixar claro o objetivo da aula, o desenvolvimento da aula e as antecipações possíveis para cada cenário. Quase todos (85,7%) associaram o que foi observado com os conhecimentos adquiridos na disciplina, porém poucos, apenas 14,3%, identificaram que os conhecimentos utilizados por eles, podem, também, ser encontrados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento governamental que auxilia o professor em sua prática docente. Por fim, mais da metade (57,1%) identificou fragmentos da metodologia e da linha curricular que o professor da escola em que se fez o estágio utilizou para basear suas aulas.

Os resultados apontam para a direção de que aos estudantes da disciplina, apesar da compreensão sobre os elementos metodológicos de estrutura da aula, como o objetivo, o desenvolvimento, a temática e a atividade em si, não lhes fica claro o que baliza esses conhecimentos, pelo menos, os dados apontam que eles não são baseados na BNCC, e que seu constructo cognitivo pode estar em outro local. Isso levanta a possibilidade de tais conhecimentos serem produto das experiências passadas, ou seja, de tudo que foi vivido pelo estudante até aquele momento.

Por fim, encerrando esse eixo temático, os dados referentes ao Gráfico 5 (abaixo) demonstram que todos os estudantes se preocuparam em demonstrar na filmagem, a intervenção que elaboraram no plano de aula, de forma coerente com o que fora escrito.

Gráfico 5: Subcategorias formadas a partir da atividade “Filmagem”



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para além disso, a ampla maioria se preocupou em atingir o objetivo da aula (75%), o que demonstra que os estudantes tinham propriedade sobre o a temática e sobre o objetivo da aula. Para além disso, a extensa maioria (75%) não necessitou da assistência do professor da escola na maior parte da intervenção, porém aqueles que necessitaram os motivos foram diversos como a necessidade de pegar algum material para a aula em outro local, mediações com crianças que possuíam algum transtorno e eventuais conversas com a supervisão da escola sobre uma atitude de uma criança durante a aula. Um desdobramento disso é a falta de entendimento, por parte do professor da escola, de seu papel como formador de futuros professores, a partir do estágio supervisionado. Além disso, um pouco mais do que um terço encarou mediações com as crianças (37,5%), assim, adquirindo mais experiência sobre como identificar as causas de um conflito, mediar a situação e chegar em um fechamento para todas as partes envolvidas.

Diante de tudo isso, o estágio supervisionado aliado à ABP possibilitou a criação de um ambiente seguro de intervenção, no qual os participantes puderam expressar sua individualidade, seja na escolha da atividade ou na forma de condução da aula, além de facilitar o acesso a outros professores com mais experiência docente, auxiliando na aquisição de saberes docentes derivados da prática e da relação entre ele e o professor(a) da escola. Os dados demonstram o empenho dos estudantes no que diz respeito às orientações e aos objetivos das atividades propostas, porém a maioria ainda carece de arcabouço teórico para sustentar a escolha das atividades e sua fundamentação teórica.

4.4 IDENTIDADE DOCENTE: UMA RESSIGNIFICAÇÃO

A análise dessa questão perpassa primeiramente sobre as origens da identidade pessoal, e como ela se aglutina com a identidade docente. A identidade de um professor é construída, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, ou seja, de sua própria história e da relação entre os agentes e experiências vividas por esse indivíduo. Nesse sentido, é necessária uma investigação vasta, a qual inclui experiências vividas desde o nascimento. Ser-professor é um processo que perpassa diversas questões que vão desde sua socialização nos primeiros anos, enquanto aluno, seguindo por sua formação inicial, nos cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente (Pimenta; Lima, 2005/2006). Entretanto, a identidade é um conceito fluido e que pode alterar-se no tempo, por isso, como pontua Freire (1987), ela pode ser ressignificada ao longo da vida de um indivíduo. Durante a disciplina, os estudantes foram instigados a investigar a fundo suas experiências de vida passadas e como isso influencia em sua trajetória.

De acordo com Mockler (2011), a identidade docente é a intersecção de três elementos: ambiente externo da política, experiência pessoal e contexto profissional. Sobre esses três elementos ficou evidente que as experiências pessoais têm um peso no tipo de professor que cada um se tornará. A tabela 7 apresenta alguns dados importantes para essa perspectiva:

Tabela 7: Educação Física na escola – recordações e experiências

Questões	Respostas	Nº	%
<i>Possui recordações relacionadas a EF na infância dentro da escola?</i>	SIM	8	100
	NÃO	0	0
<i>Foi ex-jogador de algum esporte na infância?</i>	SIM	4	50
	NÃO	4	50
<i>A EF foi uma disciplina presente na escola?</i>	SIM	8	100
	NÃO	0	0
<i>Você diria que essas experiências foram importantes para escolher a EF com área de atuação?</i>	SIM	7	87,5
	NÃO	1	12,5
<i>Você percebia a EF como uma disciplina estruturada?</i>	SIM	1	12,5
	NÃO	7	87,5

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Todos os estudantes mencionaram que tiveram memórias de infância marcantes, como recordações de momentos de lazer (brincadeiras de rua, desenhos animados e brincadeiras tradicionais), o que aponta para um importante ponto da identidade docente: sua relação com o que foi vivido durante a infância. Assim, um elemento que é parte da identidade docente são as vivências que cada um carrega ao longo de sua vida, uma vez que elas podem ter influência na forma de ser professor e como cada uma enxerga a educação e a educação física, como componente curricular. Além disso, outro elemento importante é a influência da atividade física para escolha da profissão docente, o que acaba por se materializar na identidade docente, uma vez que os gostos de cada sujeito como pessoa, extrapolam e se misturam com a pessoa-professor.

Ademais, todos os participantes tinham recordações da Educação Física na escola, seja das atividades desenvolvidas ou dos professores. E mais, quase sempre essas recordações vinham com sentimentos como alegria, prazer e harmonia, o que pode contribuir para criar fortes correlações entre a prática esportiva e a escolha da profissão futura, dialogando com a hipótese de que a escolha da profissão tem relação com o que foi vivida durante a infância e a adolescência, o que é corroborado por 87,5% dos entrevistados, os quais afirmaram positivamente que essas experiências foram importantes para escolher a Educação Física.

Outro dado que chama atenção é de que metade dos participantes foram ex-atletas de algum esporte, os citados foram Futebol, Balé, Judô e Muay-Thai. Aliás, C. R., em seu Projeto de Vida, diz que seu sonho “é criar um *dojo* e ensinar artes marciais para crianças”. Outro, B. R., ex-atleta de futebol, atesta que “gostaria de ensinar futebol para crianças em Portugal”. A outra metade não chegou a ser atleta, mas muitos viam a atividade física como um momento de lazer e refletiam sobre a possibilidade de fazer disso sua profissão. Corroborando com isso, todos os estudantes tiveram a disciplina de Educação Física na escola e ela foi presente em sua rotina.

Talvez o dado mais interessante e que mostra um componente comum da identidade dos estudantes da pesquisa é que, apesar de a Educação Física ser importante em suas vidas, para 87,5% dos participantes ela parece não estar estruturada e daí vem o sentimento de que isso não pode continuar e, por isso, eles têm o dever de possibilitar uma Educação Física diferente, em termos de estruturação, planejamento, respeito à diversidade, daquela que tiveram no passado escolar.

É importante salientar que as experiências anteriores de vida dos participantes ajudam no processo de conhecer a si, ou seja, suas características particulares, as quais o

fazem único, porém tais características podem mudar ao longo do tempo. Esse processo de conhecer-se e desconhecer-se é natural, e por isso que a identidade docente é algo mutável, em um momento pode ser de uma forma e no próximo, se alterar. Mas, quanto mais o estudante conhece a si mesmo (suas fragilidades, anseios, qualidades), mais simples esse processo de ressignificação acontece. Nesse sentido, outro dado interessante deriva da Tabela 6, em especial um item “Autoavaliação”. Quase três quartos dos estudantes (71,4%) fizeram uma autoavaliação de si mesmos ao final da atividade, isso contribui com a identificação de sua personalidade como professor e como pessoa e como isso se traduz em suas ações, em seus modos de ser e agir. A seguir, alguns trechos retirados das atividades dos estudantes:

Embora eu tenha ficado bem nervosa durante a aplicação da aula, senti que a experiência foi de extrema importância para minha formação. Durante a intervenção, pude vivenciar as dificuldades e desafios de manter a atenção dos alunos, ter o olhar atento para possíveis conflitos, para a participação e necessidade de atenção individualizada e análise do que está acontecendo em aula (L. R.).

Pode-se observar que, a partir de uma intervenção simples, mas, ao mesmo tempo, muito significativa que o corpo estudantil conseguiu refletir acerca da temática e obter resultados importantes através de uma única conversa. Trabalhando uma arte marcial através de uma ótica antirracista, de gênero e classe, o aprendizado dos estudantes pôde ser feito de uma forma diferente da usual dentro do currículo escolar clássico (C. R.).

Após a aula, durante a roda de conversa e reflexão, senti que eu poderia ter planejado melhor essa parte da aula, talvez com perguntas mais direcionadas e objetivas. Percebi a importância do planejamento das atividades a serem propostas e da roda de conversa (R. M.).

Além disso, um dado em especial da tabela 5 chama a atenção e oferece pistas de como cada um virá a ser como professor, ou seja, em 75% das vezes ficou evidente a autenticidade de cada um dos estudantes, e alguns dos elementos de sua identidade, como a simpatia, carinho com os alunos da escola, a forma de apresentar a proposta da aula, o tratamento com os alunos etc. Uma passagem de G.V. chama a atenção:

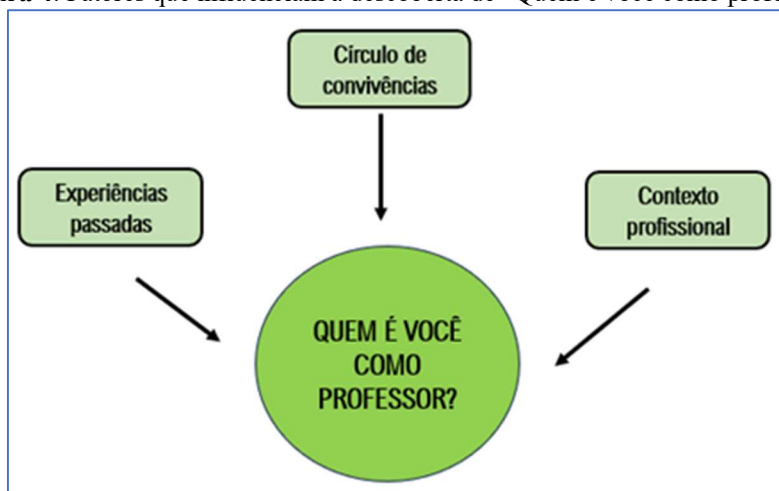
Daniel preferia os jogos em dupla ou individuais, ele não gostava de participar dos jogos e brincadeiras coletivos. Ele fez dupla comigo durante as atividades várias vezes, não gostava de contar os pontos, nem de perder, mas gostava bastante de participar e se exercitar. Ao final do estágio tínhamos criado uma relação de confiança e um vínculo afetivo, foi bem especial.

Para além disso, o ambiente externo da política presente no entorno de cada um dos estudantes pôde ser observado através dos ricos relatos de cada um deles e das falas

que trazem, como B. M.: “Além dos Professores que foram extremamente importantes para a minha formação, me lembro o nome de cada um dos seguranças do Mackenzie que sempre estavam prontos para nos ajudar a qualquer momento.” A afirmação de C. R. aponta para um dos elementos de sua formação, a religião: “[...] meus amigos eram meia dúzia do novo bairro em que eu morava, sendo a maioria fruto de amizades que minha família fazia por conta do cristianismo”.

Em suma, foi possível perceber que a identidade docente de cada um dos estudantes é fruto das experiências passadas, das relações que criou e dos laços afetivos ao longo de sua trajetória pessoal, e que por isso, é quase impossível separar o professor da pessoa que se é. Mas, também, é fruto das experiências vividas no período do estágio supervisionado (contexto profissional), o qual se configura como um palco de descobertas. Para além disso, e como já defendia Paulo Freire e Antônio Nóvoa, a identidade é algo mutável. Fazendo uma analogia, é como um muro que vai sendo sujeito às intempéries da natureza e do homem, que vai ora se degradando e perdendo seus tijolos, ora se revigorando com novos tijolos. A figura 4 (abaixo) sintetiza alguns dos componentes que influenciaram na descoberta de “Quem é você como professor”: as experiências passadas (memórias vividas até o momento); os círculos de convivências (família, amigos, ex-professores) e o contexto profissional (vivências durante a atuação docente, o que contempla o estágio supervisionado).

Figura 4: Fatores que influenciam a descoberta de “Quem é você como professor”



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto teve como objetivo principal compreender uma proposta de ABP na formação inicial de professores de Educação Física para a sua atuação no estágio supervisionado, a partir da análise dos próprios processos de cada um dos participantes da pesquisa. Ressalta-se que ela foi construída sob um olhar individual, a partir de uma realidade específica. Para além disso, buscamos verificar as relações entre essa abordagem e o estágio supervisionado e a construção da identidade docente. A interface desses três elementos possibilita um olhar singular frente aos descobrimentos do projeto, uma vez que aglutina as experiências de vida de cada um dos participantes e propicia conhecê-los sob diversas óticas.

Por meio dos resultados do projeto, podemos chegar a alguns pontos de síntese. A ABP possibilitou que os participantes se conhecessem melhor (autoconhecimento) e, devido a isso, puderam construir seus futuros docentes a partir da realidade que viviam, e desse ponto em diante, refletir sobre suas qualidades e pontos que necessitam de desenvolvimento, para que assim possam mergulhar no trabalho docente. ao longo desse processo de autoconhecimento, o estudante se descobre. Por meio dos Projetos de Vida desenvolvidos, os participantes descobriram sua forma de ver o mundo, de agir, de ser, suas crenças e inquietudes, e que muito deriva das experiências passadas que teve em sua infância e adolescência. E desse amálgama de elementos vai se concretando um ser-professor, um conjunto de ideais que fazem alguém ser único. Todavia, como a maioria das coisas no mundo, há mudanças. E não é diferente com a identidade docente: à medida que nos conhecemos mais e vivemos experiências como os Projetos de Vida e o estágio supervisionado, nossa visão de mundo altera-se e, com isso, nossa maneira de enxergar o mundo, como professores, se transforma. E não há nenhum mal nisso, é um processo natural.

Além disso, o estágio supervisionado é um ambiente frutífero de estabelecimento de relações com o professor da escola, o qual proporciona um ambiente de troca de conhecimentos sobre a prática docente com o participante-aluno, possibilitando que as reflexões feitas nos Projetos de Vida possam ficar cada vez mais profundas e conseqüentemente, auxiliem na aquisição de saberes sobre a docência. Esses saberes docentes configuram-se como instrumentos valiosos para o futuro professor em sua atuação docente.

Nesse sentido, tomando como base o presente projeto, fundamentado em uma realidade específica e um olhar particular sobre os materiais produzidos, acreditamos que o presente projeto contribuiu para compreender as reais possibilidades da ABP em um cenário de ensino superior no campo da Educação Física, todavia alguns elementos representam desafios e direções futuras para novos campos de investigação. Um deles é: Quanto que a escolarização influencia na construção da identidade docente? Será que a forma que se vem tratando os jovens na educação básica pode modular sua identidade?

Além disso, levanta-se a hipótese da aplicação da ABP em todo um curso de ensino superior de EF, e não apenas em uma disciplina isolada. Será viável a construção de um curso de Educação Física completo centrado na ABP? Como elaborar uma metodologia de ABP aliada ao objetivo dos cursos de formação superior? E para professores já formados em EF, poderia a ABP ser uma ferramenta de formação continuada?

Diante disso, é notável o potencial da ABP no que diz respeito a propiciar um ambiente de conhecimento de si e sobre os elementos que, possivelmente, influenciem a formação da identidade docente e sua resignificação. Entretanto, o presente projeto é somente um passo pequeno e inicial e por isso, ainda há muitas perguntas no que diz respeito a sua aplicação no ensino superior nos cursos de Educação Física. Daí a necessidade de estudos mais detalhados para compreender as possibilidades da ABP nos cursos de formação de professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In: PAQUAY, Léopold et al. (org.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. *In: AMADO, João (coord.). Manual de investigação qualitativa em educação.* Coimbra: Coimbra University Press, 2013, p. 301-355.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimpr. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRON, B. J. S. *et al.* Doing with Understanding: lessons from research on problem-and-project based learning. **Journal of Learning Sciences**, [S.l.], v. 7, n. 3-4, p. 271-311, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10508406.1998.9672056>. Acesso em: 3 fev. 2024.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BENDER, W. N.; HORN, M. da G. S.; RODRIGUES, F. de S. **Aprendizagem Baseada em Projetos:** Educação Diferenciada para o Século XXI. [S.l.]: Penso, 2014.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física:** perfil, papel e potencialidades. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3efc4ec4-f6fc-4d6a-b5e3-a731374c6251/content>. Acesso em: 4 fev. 2024.

BLUMENFELD, P. C. *et al.* Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. **Educational Psychologist**, [S.l.], v. 26, n. 3-4, p. 369-398, 1991. Disponível em: <https://experts.arizona.edu/en/publications/motivating-project-based-learning-sustaining-the-doing-supporting>. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. *In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 78-79.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de

dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

BURIOLLA, M. A. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1999.

CASTRO, C. F. **O estágio curricular supervisionado em Educação Física enquanto espaço formativo: a percepção dos orientadores, supervisores e estagiários**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

CIAMPA, A. C. **A história do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CUNHA, M. I. da; ZANCHET, B. Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes docentes. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 15, p. 227-249, 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/164/174>. Acesso em: 3 fev. 2024.

CYRINO, M. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp, Rio Claro, 2012.

DAY, C. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 151-188, 2003.

DEBUS, M. **Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development, 1997.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

FERREIRA DE ARAÚJO, U. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 19, n. 2 (56), p. 193-204, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/4C4TS3TWm4z3DhthHTPSsjn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2024.

FRANCO, G. A. **O estágio supervisionado para profissionais do magistério e suas influências na prática docente**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Vale do Acaraú; Universidade Internacional de Lisboa, 2002.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**, 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á., M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45–56, 2005.
- GATTI, B. A. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOODSON, I. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A. **Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.
- KNOLL, M. The project method: Its vocational education origin and international development. **Journal of Industrial Teacher Education**, v. 34, n. 3, p. 59-80, 1997.
- KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MARTINS, V. J. *et al.* A aprendizagem baseada em projetos (ABPr) na construção de conceitos químicos na potabilidade da água. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 1, n. 1, p. 79-90, jul./dez. 2016.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, março/2003.
- MILANI, M. F. **Práticas de ensino na formação inicial de professores de Educação Física: um estudo a partir dos estágios e da residência pedagógica**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.
- MOCKLER, N. Beyond ‘what works’: understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, [S.l.], v. 17, n. 5, p. 517-528, oct. 2011.
- NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Rev. Inov.**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991a.

- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2011.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 109-139, 1991b.
- OLIVEIRA, C. L. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2006.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019. p. 15-34.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72–89, jan. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 3 fev. 2024.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, [S.l.], v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.
- RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz - Journal of Physical Education**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10–15, 1996. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6507>. Acesso em: 3 fev. 2024.
- RESSEL, L. *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm.**, [S.l.], v. 17, n. 4, p. 779–786, 2008.
- SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Porto: Porto, 1994.
- SILVEIRA, S. Preparação profissional e formação de professor em educação física e esporte: perspectivas a partir da prática. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 145-155, 2019.
- SILVESTRE, A. L. **Análise de dados e estatística descritiva**. São Paulo: Escolar, 2007.
- SIMS, D. S. **A aprendizagem da docência sob a ótica dos estudantes de licenciatura em Educação Física no Programa de Residência Pedagógica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

TANI, G. A atividade de pesquisa na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. **Rev. Paul. Educ. Fis.**, São Paulo, v. 13, p. 20-35, 1999.

TANI, G. Avaliação das condições do ensino de graduação em educação física: garantia de uma formação de qualidade. **Rev Mackenzie Educ Fís Esporte**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 55-70, 2007.

TANI, G. Professional preparation in physical education: changing labor market and competence. **Motriz**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 552-557, 2013.

TANI, G. Vivências práticas no curso de graduação em educação física: necessidade, luxo ou perda de tempo? **Caderno Documentos**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 1-22, 1996.

TANI, G.; MANOEL, E. J. Preparação Profissional em Educação Física e Esporte: passado, presente e desafios para o futuro. **Rev. Paul. Educ. Fis.**, São Paulo, v. 3, n. esp., p.13-19, dez. 1999.

TARDIF, M.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 215-233, 1991.

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

TERRIEN, J. **O saber social da prática docente**. Fortaleza: Faculdade de educação/Universidade Federal do Ceará, 1993.

ZABALA, A. Aprendizaje significativo: el profesor como movilizador de las competencias de sus alumnos. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 6., 1997, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Grupo Associação de Escolas Particulares, 1997. p. 1-39.

ZILLOTTO, D. S. **O potencial da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de licenciatura em Educação Física para a formação inicial, na mediação do licenciando com o campo formativo e na incorporação de disposições para a docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Comitê de Ética em Pesquisa

Formulário E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. DADOS DO INDIVÍDUO

Nome completo _____

Sexo Masculino
 Feminino

RG _____

Data de nascimento _____

Endereço completo _____

CEP _____

Fone _____

e-mail _____

2. RESPONSÁVEL LEGAL

Nome completo _____

Natureza (grau de parentesco, tutor, curador, etc.) _____

Sexo Masculino
 Feminino

RG _____

Data de nascimento _____

Endereço completo _____

CEP _____

Fone _____

e-mail _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Título do Projeto de Pesquisa

Aprendizagem baseada em Projetos na formação inicial em Educação Física – ressignificando a identidade docente.

2. Pesquisador Responsável

SERGIO ROBERTO SILVEIRA

3. Cargo/Função

PROFESSOR DOUTOR

4. Avaliação do risco da pesquisa:

RISCO MÍNIMO RISCO BAIXO RISCO MÉDIO RISCO MAIOR
(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa

Maior/2020 a Dezembro/2023

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO:

1. Justificativa e os objetivos da pesquisa: A pesquisa tem como objetivo geral: investigar uma proposta de aprendizagem baseada em projetos na disciplina de Educação Física Inclusiva do curso de Licenciatura de Educação Física. Justifica-se a importância desta pesquisa para fomentar discussões e reflexões a respeito do papel da ABP no ensino superior nos cursos de Educação Física.

2. procedimentos que serão utilizados e propósitos, incluindo a identificação dos procedimentos que são experimentais; ao aceitar participar desta pesquisa você responderá a um questionário online com perguntas abertas e fechadas, que serão utilizadas para coleta de dados. A sua identificação será mantida

em sigilo e o questionário poderá ser preenchido em horário que se encaixe com sua disponibilidade, de maneira a não atrapalhar suas atividades didáticas.

3. desconfortos e riscos esperados; risco mínimo. O questionário poderá ser preenchido em um momento de sua escolha.

4. benefícios que poderão ser obtidos; sua participação ajudará na coleta e análise de dados sobre os aspectos que envolvem a construção da identidade de um futuro professor de Educação Física escolar, contribuindo com novos conhecimentos para a construção de um documento que possa colaborar com futuras discussões acerca do estágio supervisionado e a formação inicial de professores.

5. procedimentos alternativos que possam ser vantajosos para o indivíduo; não há procedimentos alternativos que possam ser vantajosos para o indivíduo.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

1. Você terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas;

2. Você tem liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência; Sua participação é totalmente voluntária.

3. Você possui salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade; Seus dados pessoais e respostas permanecem sob sigilo em todos os momentos, do início ao fim da pesquisa.

4. Você terá disponibilidade de assistência no HU ou HCFMUSP, por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa

V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

Para dúvidas referentes à pesquisa, entrar em contato com professor Sergio Roberto Silveira, ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE – USP, Av. Prof. Mello Moraes, 65, Cidade Universitária, CEP: 05508-030, tel: 30912304 e/ou com o professor Lucas Carrascoza pelo tel: (11)99508-2735.

VI. - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Comitê de Ética da EEFE-USP
Escola de Educação Física e Esporte - USP
Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária
CEP: 05508-030 - São Paulo – SP
Telefone (011) 3091-3097
E-mail: cep39@usp.br

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, ____ / ____ / ____

assinatura do sujeito da pesquisa
ou responsável legal

assinatura do pesquisador
(carimbo ou nome legível)

ANEXO 2 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

USP - ESCOLA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA E ESPORTE DA
UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO / EEFE-USP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Análise do papel do estágio supervisionado para a formação da identidade do Professor de Educação Física Escolar

Pesquisador: SÉRGIO ROBERTO SILVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 32814620.1.0000.5391

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.124.546

Apresentação do Projeto:

O estágio supervisionado, ao longo do processo de formação inicial é considerado imprescindível para a formação de futuros professores, ao aproximar teoria e prática enquanto práxis, configurando-se como locus de reflexão da prática docente. O estudante-professor adquire conhecimentos profissionais, em forma de experiências pessoais vivenciadas durante o estágio, que constituem elementos determinantes para a formação da identidade docente. Assim, tal identidade se constrói a partir do equilíbrio único entre suas características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo de sua história de vida. O estágio supervisionado nos anos iniciais do curso de licenciatura em Educação Física se mostra elemento indispensável no que tange a formação do professor. Portanto, o objetivo geral desse trabalho é investigar o papel do estágio supervisionado para a construção da identidade do professor de Educação Física Escolar (EFE), sendo investigado nessa pesquisa através de questionário online.

Objetivo da Pesquisa:

Endereço: Av. Profº Mello Moraes, 65
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-3097 **Fax:** (11)3812-4141 **E-mail:** cep39@usp.br

USP - ESCOLA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA E ESPORTE DA
UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO / EEFE-USP



Continuação do Parecer: 4.124.546

Objetivo Primário:

Investigar o papel do estágio supervisionado para a construção da identidade do professor de Educação Física Escolar (EFE).

Objetivo Secundário:

- Discutir a relevância do estágio supervisionado para os cursos de licenciatura em Educação Física.
- Identificar os processos constituintes da identidade do futuro professor de EFE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Mínimo

Benefícios:

Através desse trabalho, haverá uma análise de dados sobre os aspectos que envolvem a construção da identidade de um futuro professor de Educação Física escolar, contribuindo com novos conhecimentos para a construção de um documento que possa colaborar com futuras discussões acerca do estágio supervisionado e a formação inicial de professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta objetivos claros e bem definidos. O instrumento apresentado é adequado. Os riscos são definidos como mínimos pelos pesquisadores e os benefícios estão corretamente apresentados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está bem redigido e de fácil entendimento por parte dos respondentes. Riscos e benefícios adequados e bem definidos.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou lista de inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Profº Mello Moraes, 65
Bairro: Cidade Universitária CEP: 05.508-030
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3091-3097 Fax: (11)3812-4141 E-mail: cep39@usp.br

**USP - ESCOLA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA E ESPORTE DA
UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO / EEFE-USP**



Continuação do Parecer: 4.124.546

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1552727.pdf	28/05/2020 20:27:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	28/05/2020 20:26:46	SÉRGIO ROBERTO SILVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	28/05/2020 20:25:51	SÉRGIO ROBERTO SILVEIRA	Aceito
Outros	Instrumento_questionario.pdf	28/05/2020 20:24:38	SÉRGIO ROBERTO SILVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LucasCarrascoza.doc	28/05/2020 20:18:15	SÉRGIO ROBERTO SILVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Prof_Sergio_18052020_Assinada.pdf	28/05/2020 20:13:56	SÉRGIO ROBERTO SILVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 30 de Junho de 2020

**Assinado por:
Edilamar Menezes de Oliveira
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Prof Mello Moraes, 65
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-3097 **Fax:** (11)3812-4141 **E-mail:** csp39@usp.br

