

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍLIAN BRANDÃO BANDEIRA

**RAZÃO INSTRUMENTAL, PRAGMATISMO E SUAS INTERFACES COM A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES A
PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO**

GOIÂNIA

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:


Nome completo do autor: Lílian Brandão Bandeira

Título do trabalho: Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de Educação Física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório

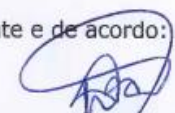
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 21 / 08 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

LÍLIAN BRANDÃO BANDEIRA

**RAZÃO INSTRUMENTAL, PRAGMATISMO E SUAS INTERFACES COM A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES A
PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO**

Tese apresentada à banca examinadora de defesa do Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Sílvia Rosa da Silva Zanolla e a coorientação da professora Dr^a Sandra Valéria Limonta Rosa

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educativos

Financiamento: Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG)

GOIÂNIA

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Brandão Bandeira, Lilian


Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de Educação Física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório [manuscrito] / Lilian Brandão Bandeira. - 2017.
282 f.

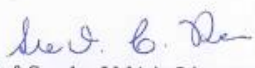
Orientador: Profa. Dra. Sílvia Rosa da Silva Zanolla; co orientadora Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa.

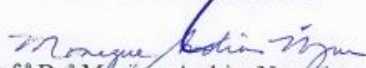
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas.

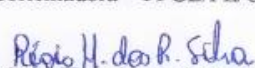
1. Estágio supervisionado curricular obrigatório. 2. Formação de professores. 3. Educação física. 4. Pragmatismo. 5. Razão instrumental.
I. Rosa da Silva Zanolla, Sílvia, orient. II. Título.


ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE LILIAN BRANDÃO BANDEIRA – Aos dezessete dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete (17/08/2017), às 8hs, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Sílvia Rosa da Silva Zanolla**, orientadora, doutora em **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano** pela USP; Prof.^a Dr.^a **Sandra Valéria Limonta Rosa**, coorientadora, doutora em **Educação** pela UFG; Prof.^a Dr.^a **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**, doutora em **Educação** pela UFG; Prof. Dr. **Luís César de Souza**, doutor em Educação pela UFG; Prof.^a Dr.^a **Monique Andries Nogueira**, doutora em **Educação** pela USP e Prof. Dr. **Régis Henrique dos Reis Silva**, doutor em **Educação** pela UNICAMP; para, em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **“RAZÃO INSTRUMENTAL, PRAGMATISMO E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO”**, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Lilian Brandão Bandeira**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Sílvia Rosa da Silva Zanolla, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da tese que, em 30 minutos procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOUTORA EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 12hs a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

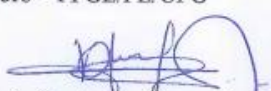

Prof.^a Dr.^a Sílvia Rosa da Silva Zanolla
Presidente – PPGE/FE/UFG


Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa
Coorientadora – PPGE/FE/UFG


Prof.^a Dr.^a Monique Andries Nogueira
Membro – UFRJ


Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva
Membro – PPGE/FE/UFG


Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Curado P. C. Da Silva
Membro – UnB


Prof. Dr. Luis César de Souza
Membro – UFG

A vida é um incêndio: nela
dançamos, salamandras mágicas.
Que importa restarem cinzas
se a chama foi bela e alta?
Em meio aos toros que desabam,
cantemos a canção das chamas!
Cantemos a canção da vida,
na própria luz consumida.

Mário Quintana

DEDICATÓRIA

À minha filha Helena
Ao meu companheiro Hugo Leonardo
À minha mãe Varlene.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar na etapa final da elaboração desta tese, é imprescindível rememorar e agradecer àqueles que, nas suas singularidades, participaram desta trajetória comigo e contribuíram para que esse momento se tornasse alegre, exitoso e formativo.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha preciosa filha Helena, que foi sonhada, gerada e nasceu durante o doutorado e me possibilitou experienciar o amor materno em seu sentido pleno e enfrentar os desafios de conciliação entre trabalho intelectual e as demandas cotidianas da vida. Você tem me possibilitado a experiência de um amor sublime, transformador e empoderador, essenciais para a existência humana.

Agradeço ao meu companheiro Hugo por todo o AMOR, todo o apoio e toda a compreensão durante esse árduo processo de realização do doutorado. Sem você, esta tese não teria se concretizado! Obrigada também pela inspiração intelectual, que foi fundamental para o meu crescimento durante o processo da escrita da tese.

Agradeço à minha mãe Varlene por TUDO! Toda a trajetória que percorri até agora só foi possível porque a tenho! Obrigada pela inspiração intelectual, materna e humana. Obrigada por cuidar tão bem da minha filha e ter feito com que esse processo solitário, angustiante e denso de escrita da tese se tornasse mais ameno e mais fraterno. Sem o seu apoio incondicional, este trabalho não teria sido possível!

Agradeço à minha sobrinha e afilhada Cíntia, pela companhia amorosa e por esperar ansiosa pelo término da escrita da tese para que pudéssemos, juntamente com a Helena, passear por vários lugares que têm sido adiados para “depois do doutorado”.

Agradeço à minha irmã Letícia e ao meu pai Leonardo, pela torcida, pelo carinho e por todo o apoio dado a mim durante toda a minha trajetória acadêmica, sobretudo nos momentos mais difíceis de dedicação extrema para a escrita da tese.

Agradeço à minha orientadora Sílvia Rosa da Silva Zanolla e à minha coorientadora Sandra Valéria Limonta Rosa, pelo aceite de orientação e por terem me proporcionado as possibilidades formativas durante o doutorado de forma muito respeitosa e rigorosa. Agradeço também por vocês terem me possibilitado um crescimento intelectual significativo durante esse processo através das indicações bibliográficas e dos debates de orientação, fundamentais para a construção trabalho acadêmico sob os parâmetros da seriedade, da ética e da honestidade intelectual.

Agradeço aos professores Régis Henrique e Luís César pelo aceite do convite para compor a banca de defesa e também por terem participado deste processo desde o exame de qualificação, o que trouxe contribuições significativas ao processo de construção da versão final dessa tese. Agradeço às professoras Kátia Curado e

Monique Nogueira por terem aceitado o convite para compor a banca de defesa e pelas contribuições imprescindíveis à tese. Agradeço ao professor Tadeu Baptista, pelo aceite do convite de suplência e à professora Aneleyce Teodoro, pelo aceite do convite de suplência e pelos constantes diálogos feitos acerca das questões que perpassam o estágio na formação de professores de educação física tão importantes para a elaboração desta tese.

Agradeço aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG Ildeu Coêlho, Ged Guimarães, Edna Mendonça, Marília Miranda e Anita Resende, pelo apoio, pela inspiração intelectual, pelo ensino do rigor no uso dos conceitos para a produção de um trabalho acadêmico e pelas contribuições durante o curso das disciplinas obrigatórias.

Agradeço às minhas amigas Anna Patrícia, Lorena, Tatiane, Ângela e Mariana, aos amigos Ernesto e Lênin, ao meu cunhado Luciano e sua esposa Helivânia, que têm contribuído para que as horas distantes do trabalho acadêmico se constituam em partilha de alegrias, afeto e boas risadas.

Agradeço à minha querida amiga Sarah Maria e a toda a sua família, pela torcida, pelo carinho, pelos conselhos e pela partilha das angústias diárias que envolvem o trabalho acadêmico, a vida profissional e a vida familiar.

Agradeço a todos os colegas do NUPESE/FE/UFG e do NEVIDA/FE/UFG, pela partilha de conhecimentos e pelo diálogo construtivo dos referenciais teóricos fundamentais para a elaboração desta tese.

Agradeço aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG, pelo apoio constante e pela amizade construída durante a trajetória do doutorado, em especial Aline, Valdirene, Pítias, Viviane, Cristiano, Livia, Rômulo e Murilo.

Agradeço às minhas colegas e aos meus colegas da ESEFFEGO-UEG Eliene Nunes, Renata Carvalho, Renata Linhares, Thaís Rolim, Rosirene Campêlo, Nívea Maria, Lariza Zanini, Rodrigo Roncato e Gleyson Rios, pelo carinho e pela proximidade fraterna que temos construído ao longo desse convívio profissional.

Agradeço a todo o coletivo de professores/as do NEPE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estágio) da ESEFFEGO/UEG, à direção e à coordenação do curso de educação física pelo apoio institucional que possibilitou minha licença para cursar o doutorado.

Agradeço à Universidade Estadual de Goiás, pela concessão da licença integral para cursar o doutorado.

Agradeço à FAPEG, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

Aquele que pensa, opõe resistência;
é mais cômodo seguir a correnteza,
ainda que declarando estar contra a
correnteza.

Theodor W. Adorno

RESUMO

BANDEIRA, L. B. **Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de educação física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório.** 282 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

As concepções formativas que subsidiam teoricamente o estágio supervisionado curricular obrigatório das licenciaturas de educação física têm se constituído em um polêmico campo de debate e disputas políticas e ideológicas. Tendo por base a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, este estudo suscitou reflexões acerca da lógica da semiformação cultural que perpassa a formação docente na universidade, a partir das nuances constitutivas de suas bases teóricas e epistemológicas. Desse modo, esta pesquisa problematiza: Qual tipo de racionalidade tem subsidiado as concepções de formação de professores e de estágio supervisionado curricular obrigatório em educação física? Como se constitui a relação entre pragmatismo, razão instrumental e formação de professores no atual contexto de empobrecimento formativo das licenciaturas de educação física? Como os fundamentos do pragmatismo se articulam à lógica da razão instrumental e orientam as concepções de formação de professores de educação física, sobretudo no espaço formativo do estágio supervisionado curricular obrigatório? Quanto ao objetivo geral, buscou-se compreender como se constroem e se articulam os fundamentos teóricos do pragmatismo e da razão instrumental nas concepções hegemônicas de formação de professores de educação física e de estágio supervisionado curricular obrigatório veiculadas nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu*, defendidas entre 2002 e 2015. A matriz teórica e epistemológica desta pesquisa norteia-se pelos princípios da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo através da dialética negativa de Theodor Adorno. Os principais conceitos abordados na análise dos dados e no embasamento teórico desta pesquisa foram: Razão Instrumental, Formação Cultural, Semiformação Cultural, Indústria Cultural, Experiência e relação entre teoria e prática. A análise de conteúdo, pautada em Bardin (2011), direcionou a leitura analítica da integralidade das teses e dissertações constitutivas do *corpus* desta pesquisa. Ao final, concluiu-se que o quantitativo de produções revela uma carência de estudos sobre a temática dos estágios supervisionados na formação de professores de educação física e a inexistência desses estudos nas regiões Norte e Centro-Oeste. Concluiu-se também que as concepções teóricas baseadas no professor reflexivo e na epistemologia da prática são hegemônicas e se afirmam no cenário acadêmico brasileiro, sob o invólucro da criticidade, da reflexão, da inovação e do rompimento com a racionalidade técnica e com a educação tradicional. No entanto, a partir da crítica imanente e da negatividade dos conceitos, fundamentais para a dialética negativa, percebeu-se que a formação crítica e reflexiva, atrelada à epistemologia da prática, revela um engodo travestido de emancipação e autonomia.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório; Formação de Professores; Educação Física; Pragmatismo; Razão Instrumental; Semiformação Cultural.

ABSTRACT

BANDEIRA, L. B. Instrumental reason, pragmatism and its interfaces with the Physical Education teacher training: reflections on the compulsory curricular supervised practice. 282 p. Thesis (Education Doctoral Degree Program) – Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2017.

The formative conceptions that theoretically subsidize the compulsory curricular supervised practice of Physical Education degrees have constituted a controversial field of debate and political and ideological disputes. Based on the Critical Theory of the Frankfurt School, this study elicited reflections on the logic of the cultural semi-formation that permeates teacher education in the University, stemming from the constitutive nuances of its theoretical and epistemological bases. Thus, this research problematizes: What kind of rationality has subsidized the conceptions of teacher training and compulsory curricular supervised practice in Physical Education? How is the relation between pragmatism, instrumental reason and teacher training constituted in the current context of formative impoverishment of Physical Education degrees? How do the foundations of pragmatism articulate to the logic of instrumental reason and guide the conceptions of the formation of Physical Education teachers, especially in the formative space of the compulsory curricular supervised practice? With regard to the general objective, we aimed at understanding how the theoretical foundations of pragmatism and instrumental reason are constructed and articulated in the hegemonic conceptions of the formation of Physical Education teachers and of the compulsory curricular supervised practice in the scientific productions of the strict sensu post-graduation courses, which were defended between 2002 and 2015. The theoretical and epistemological matrix of this research is guided by the principles of the Critical Theory of the Frankfurt School, especially through the negative dialectic of Theodor Adorno. The main concepts discussed in the data analysis and in the theoretical basis of this research were: Instrumental Ratio, Cultural Formation, Cultural Semi-formation, Cultural Industry, Experience and the relationship between theory and practice. The content analysis, based on Bardin (2011), directed the analytical reading of the theses and dissertations that constitute the corpus of this research. At the end, it was concluded that the quantitative of productions reveals a lack of studies on the subject of the supervised practice of Physical Education teachers and the inexistence of these studies in the North and Center-west regions. It was also concluded that the theoretical conceptions based on the reflective teacher and the epistemology of the practice are hegemonic and are reaffirmed in the Brazilian academic scenario, under the premise of criticality, reflection, innovation and the breach with the technical rationality and the traditional education. However, from the immanent criticism and the negativity of the concepts, which are fundamental to the negative dialectic, it was understood that the critical and reflexive formation, in connection with the epistemology of the practice, reveals a disguised decoy of emancipation and autonomy.

Keywords: Compulsory Curricular Supervised Practice; Teacher Training; Physical Education; Pragmatism; Instrumental Reason; Cultural Semi-formation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BA – Bahia

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEFD – Centro de Educação Física e Desporto

CES - Câmara do Ensino Superior

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CP – Conselho Pleno

CRIFPE- *Centre de Recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante*

DCNs – Diretrizes Curriculares da Educação Nacional

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ES – Espírito Santo

ESEF – Escola Superior de Educação Física

ESEFFEGO – Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás

FAPEG - Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás

FE – Faculdade de Educação

FEFD – Faculdade de Educação Física e Dança

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IPA – Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEPEL - Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer

NEVIDA – Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte

NUPESE – Núcleo de Pesquisas e Estudos Sociedade, Subjetividade e Educação

NUPPE - Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte

NUTESES - Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial

PB – Paraíba

PCC – Prática como Componente Curricular

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE - Pernambuco
PR – Paraná
PUCRGS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RS – Rio Grande do Sul
SE - Sergipe
SP – São Paulo
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
UPE – Universidade de Pernambuco
USP – Universidade de São Paulo
UVV – Centro Universitário de Vila Velha

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade geral de dissertações e teses pesquisadas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> brasileira acerca da formação de professores de educação física, no contexto do estágio supervisionado, entre 2002 e 2015.....	150
Quadro 2 - Características gerais das produções científicas analisadas.....	170
Quadro 3 - Principais concepções formativas das produções científicas analisadas.....	199
Quadro 4 - Síntese quantitativa da incidência dos autores que discutem formação de professores e estágio supervisionado.....	282

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – PRAGMATISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	25
1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS PRINCÍPIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO ..	27
1.2. ASPECTOS EDUCACIONAIS E FILOSÓFICOS DA OBRA DE JOHN DEWEY	41
1.3. AS INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY NOS REFERENCIAIS TEÓRICOS NORTEADORES DO DEBATE SOBRE ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	59
CAPÍTULO II – CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	78
2.1. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	80
2.2. O RECUO DA TEORIA E A REDUÇÃO DO PAPEL FORMATIVO DA UNIVERSIDADE	92
2.3. CIÊNCIA MODERNA E RAZÃO INSTRUMENTAL.....	99
2.4. PRAGMATISMO E SUAS INTERFACES COM A RAZÃO INSTRUMENTAL	106
CAPÍTULO III – ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	115
3.1. ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NAS LICENCIATURAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	119
3.2. APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE	136
3.3. CARACTERIZAÇÕES GERAIS DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE.....	154
3.4. CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS NEXOS COM A CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO.....	175
3.5. OS DESAFIOS DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS ESPAÇOS FORMATIVOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO.....	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	261
REFERÊNCIAS.....	269
APÊNDICE.....	282

INTRODUÇÃO

O constante processo de precarização e alienação dos processos educativos englobam cada vez mais o ensino na universidade, alcançando, ideologicamente, a formação daqueles responsáveis pela educação das gerações futuras. Sendo assim, a formação de professores tem se constituído em um importante campo de debates e reflexões na universidade. Então, diante da responsabilidade e do protagonismo que os processos formativos dos professores possuem em relação à educação contemporânea, esta pesquisa buscou suscitar reflexões acerca da lógica da Semiformação Cultural¹ que a formação de professores tem legitimado em nome da inovação e da criticidade.

As teorias educacionais que subsidiam os projetos formativos e os currículos de formação de professores expressam concepções epistemológicas, políticas e filosóficas de um conjunto de ideias elaborado para o alcance dos sujeitos que são educados nas instituições de educação básica e superior do país. Mediante a conjuntura alienante e ideologicamente construída para legitimar os pressupostos do modo de produção capitalista, é importante também a (re)construção de uma outra lógica formativa capaz de contribuir para a formação cultural dos professores, sobretudo daqueles que estão se formando nas universidades e que, posteriormente, irão para as escolas com um relevante potencial de alcance nos sujeitos imersos nessas instituições, historicamente destinadas à produção e à socialização do conhecimento produzido pela humanidade.

As ambivalências da sociedade desigual podem se constituir em alavancas de produção da resistência e da luta política em prol da transformação da sociedade atual. É a partir desse ponto que as contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, principalmente de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, fazem-se significativas para esta pesquisa. Considera-se que um dos modos de enfrentamento dessa luta seja a construção e a consolidação de um sólido projeto

¹ A Semiformação (*Halbbildung*) caracteriza-se como uma das mais significativas expressões subjetivas da indústria cultural, que leva o indivíduo à alienação onipresente e à apropriação da cultura danificada. Esse processo contrapõe-se à Formação Cultural (*Bildung*) e traz um sentido formativo prejudicado, distorcido e falsificado da cultura e da realidade, desestimulando a reflexão e a autonomia do indivíduo. A Semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria (ADORNO, 2010).

de formação teórica, política e cultural. Para tanto, os professores, sujeitos historicamente designados para a educação nos espaços institucionalizados, necessitam se formar com base nos princípios teóricos fundamentados nos conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade.

Diante do atual cenário da política educacional para a formação de professores e da produção teórica que tem avançado nesse campo acadêmico, este trabalho se insere em um debate acerca das concepções teóricas e epistemológicas que têm respaldado a formação de professores de educação física nos espaços formativos destinados ao estágio supervisionado curricular obrigatório.

Assim, este trabalho sintetiza os anseios de se pesquisar o processo de empobrecimento formativo das licenciaturas de educação física a partir dos estágios supervisionados curriculares obrigatórios, visto que a formação de professores dessa área dialoga com a totalidade social marcada pela redução do papel formativo da universidade. Essa redução é respaldada, principalmente, pelo recuo da teoria e pela lógica da resolução imediata dos problemas da prática. Desse modo, este estudo investiga a lógica racional norteadora das concepções hegemônicas no campo da formação de professores, a partir das contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Para entender o pragmatismo e a razão instrumental² aliada a ele, este trabalho se propõe também ao estudo da (i)racionalidade que se tem submetido a formação humana e toda a relação que se tem estabelecido com o conhecimento. Portanto, o principal objetivo desta pesquisa foi analisar as concepções teóricas presentes na produção do conhecimento sobre estágio e formação de professores de educação física. Agregada a este objetivo, esta pesquisa buscou também a compreensão do modo como se constroem e como se articulam os fundamentos teóricos do pragmatismo e da razão instrumental nas concepções hegemônicas de

² A definição deste conceito aparece de forma mais precisa em um livro escrito por Max Horkheimer, *Eclipse da Razão*, no qual ele destaca o caráter reducionista da racionalidade. “Mas a força que racionalmente torna possível as ações racionais é a faculdade de classificação, interferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento. Este tipo de razão pode ser chamado de razão subjetiva. Relaciona-se essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos a propósito mais ou menos tidos como certos e que se presumem autoexplicativos” (HORKHEIMER, 2002, p. 13). Assim, é essa forma de racionalidade cuja eficiência também pode ser ampliada ao ser usada como método, que se encontra na base dos procedimentos científicos e, potencialmente, no discurso filosófico que vai sustentar a Modernidade.

formação de professores expressas nas produções acadêmicas da pós-graduação *stricto sensu*, tidas como sínteses bem desenvolvidas da densidade teórica e do acúmulo de discussão sobre um objeto de investigação científica.

Observa-se que, ao compor a estrutura curricular das licenciaturas, os estágios supervisionados tradicionalmente têm se caracterizado como um tempo e um espaço pedagógico destinado à prática. Estes se constituem nos espaços onde os professores em formação realizam as intervenções pedagógicas e estabelecem um contato direto com a realidade escolar e com os sujeitos educados nessas instituições. É nesse espaço que a Formação Cultural ou a Semiformação Cultural, presente nas licenciaturas, se multiplica e alcança a maioria dos sujeitos educada nas escolas brasileiras. Na dinâmica curricular dos cursos de licenciatura, os estágios objetivam articular ensino, pesquisa e extensão e expressam, com evidência, a relação entre teoria e prática.

Os estudos e as investigações desta tese buscam demonstrar como o pragmatismo, sobretudo com a influência de John Dewey, tem subsidiado o debate da formação de professores e como essa corrente teórica e filosófica possui vários nexos com a razão instrumental discutida pelos frankfurtianos. Intrínseco a essa lógica, há o esvaziamento formativo da universidade que tem se respaldado no recuo da teoria e na lógica de resolução imediata dos problemas da prática. Segundo Goergen (2010), há uma interessante coincidência entre o objeto de crítica de Adorno e Horkheimer e o espírito da universidade contemporânea, que incorporou a racionalidade desenvolvida na modernidade. A crítica feita pelos frankfurtianos acerca dos descaminhos da racionalidade instrumental não tem sido incorporada pela universidade, nem mesmo no que tange à formação de professores.

Desse modo, este estudo suscita reflexões sobre a lógica racional norteadora das concepções teóricas, filosóficas, políticas e epistemológicas hegemônicas no campo da formação de professores de educação física. Para tanto, defende-se que se construa outra lógica para formar professores e que a universidade esteja articulada à luta concreta por uma sociedade mais justa e formativa para a classe trabalhadora. A valorização docente e a formação de qualidade demandam a

articulação entre teoria e prática em toda a sua complexidade, sendo, pois, condição importante para o processo de humanização dos sujeitos na nossa sociedade.

O recuo da teoria é componente político e ideológico da formação de professores e, estratégica e intencionalmente, possui nexos com as propostas de estágio supervisionado curricular obrigatório e não obrigatório. Para Martins (2010), esse processo de desmonte da qualidade na formação docente se respalda no que ela denominará de descarte da teoria, que só terá validade se estiver pragmaticamente associada à resolução imediata de problemas do cotidiano.

Portanto, a problemática desta pesquisa se expressa a partir dos seguintes questionamentos: Qual tipo de racionalidade tem subsidiado as concepções de formação de professores e de estágio supervisionado curricular obrigatório em educação física? Como se constitui a relação entre pragmatismo, razão instrumental e formação de professores no atual contexto de empobrecimento formativo das licenciaturas de educação física? Como os fundamentos do pragmatismo se articulam à lógica da razão instrumental e orientam as concepções de formação de professores de educação física, sobretudo no espaço formativo do estágio supervisionado curricular obrigatório?

Como objetivo geral, pretende-se compreender como se constroem e como se articulam os fundamentos teóricos do pragmatismo e da razão instrumental nas concepções hegemônicas de formação de professores de educação física e de estágio supervisionado curricular obrigatório veiculadas nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu*, defendidas entre 2002 e 2015. De modo específico, esta pesquisa tem os seguintes objetivos: entender os nexos existentes entre os fundamentos teóricos da razão instrumental e do pragmatismo; compreender como a racionalidade instrumental subsidia as propostas de formação de professores de educação física no estágio supervisionado curricular obrigatório; compreender os fundamentos norteadores da formação de professores de educação física a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório; apreender a relação entre teoria e prática construída no estágio supervisionado curricular obrigatório da formação de professores de educação física; entender como o pragmatismo, travestido de discurso crítico e inovador, se materializa nas concepções de formação de professores de educação física; realizar um estudo acerca das concepções da

produção do conhecimento da pós-graduação *stricto sensu* sobre estágio e formação de professores de educação física.

A investigação desta pesquisa tem como centralidade o espaço formativo do currículo da licenciatura em educação física destinado ao estágio supervisionado obrigatório, pois este contém, no interior de sua relação, a proposição de síntese formativa do curso de graduação e por deter o conteúdo da tensão entre conhecimento e ação, teoria e prática. Há outros momentos do currículo que contêm a prática como centralidade, mas é no estágio supervisionado obrigatório que a relação com o mundo do trabalho se dá de modo mais efetivo e sistematizado.

A justificativa para a escolha deste tema se deu em virtude da necessidade de se entender os fundamentos teóricos que subsidiam as orientações políticas e ideológicas dos estágios supervisionados das licenciaturas em educação física, sobretudo no atual contexto de fragmentação da formação profissional. A formação profissional em educação física, após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP 07/2004, consolidou um processo de divisão entre bacharelado e licenciatura com uma evidente desvalorização dos cursos de formação de professores, havendo, na literatura da área, um extenso debate a respeito do assunto³.

As análises críticas sobre as implicações da divisão da formação em educação física, nas modalidades bacharelado e licenciatura, expõem as causas principais e seus desdobramentos a partir dos seguintes elementos: a) não haveria argumentos epistemológicos ou de identidade profissional plausíveis que justificassem a formação em duas habilitações; b) a separação teria avançado em função do *lobby* mercantil na área, sobretudo aquele ligado à indústria esportiva e ao *fitness* e ao ensino superior privado, articulados pelo conselho profissional da área, que possui uma clara visão mercantil do universo da educação física; c) as reformas recentes⁴ do ensino superior constituíram-se como base de sustentação para a divisão da formação; d) houve, com isso, o recrudescimento das teorias e ideologias

³ Apesar de se ter um extenso debate sobre o assunto na educação física, tanto como crítica quanto de concordância à divisão da área, destacam-se Santos Júnior (2005), Ventura (2010), Taffarel e Santos Júnior (2010). Ambos são referências importantes para a análise crítica da fragmentação da formação em educação física após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004.

⁴ Cf: Resolução CNE/CP 07/2004 (BRASIL, 2004).

biomédicas e uma desvalorização das humanidades como elemento constitutivo da formação profissional na área.

Outro elemento que compôs a justificativa desta pesquisa se deu em virtude do envolvimento profissional da autora como docente nos estágios supervisionados curriculares obrigatórios na Universidade Federal de Goiás e na Universidade Estadual de Goiás e com a prática pedagógica em escolas de educação básica no município de Goiânia. Desde a gênese da atuação profissional da autora, estabeleceu-se relação direta com a intervenção pedagógica nas escolas de educação básica como educadora e através dos estágios. E este último espaço formativo tem se expressado com significativo potencial investigativo. Várias inquietações têm surgido no interior dessa imersão profissional em virtude da escassez de produções teóricas que dialoguem com os estágios a partir do referencial da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e da angústia onipresente referente às concepções e às bases teóricas e epistemológicas que têm norteado o debate nessa área de conhecimento, sob o invólucro da formação crítica, autônoma e inovadora.

As problemáticas ligadas à fragmentação do conhecimento, ao primado da prática na perspectiva instrumental, utilitária e pragmática, à incipiente articulação entre estágio e demais disciplinas do currículo das licenciaturas e a ausência do trabalho como princípio formativo dos estágios impulsionaram as motivações para a realização desta pesquisa. Somando-se a essas questões, outras problemáticas que perpassam as bases teóricas subsidiadoras das reflexões e proposições sobre formação de professores de educação física têm potencializado a fragmentação e a alienação do trabalho docente nos espaços formativos destinados aos estágios supervisionados curriculares.

Os estudos realizados nesta pesquisa revelaram que as referências teóricas que tematizam a formação de professores, acompanhadas também pelo discurso das políticas educacionais, da indústria cultural⁵ e da indústria educacional⁶,

⁵ O termo Indústria Cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung* (Dialética do Esclarecimento), em 1947, por Adorno e Horkheimer. Inicialmente, os autores tinham empregado o termo cultura de massa, mas depois foi substituído por indústria cultural a fim de revelar o sentido ideológico que era defendido pela classe dominante e de esclarecer o equívoco do termo cultura de massa, que se remetia à cultura como se esta tivesse origem e desenvolvimento espontâneos oriundos das massas. Entretanto, o que eles queriam dizer era justamente o contrário, que o “gosto popular” é fabricado pelos meios de comunicação de massas, fazendo com que produtos se adaptem ao consumo das massas. A Indústria Cultural traz, como subsídio, a técnica

demonstram exacerbada preocupação com a relação entre teoria e prática como um problema a ser resolvido de forma imediata e a partir dos saberes da experiência prática, com a articulação pragmática ou crítica dos conteúdos curriculares que subsidiam a formação inicial e continuada dos docentes. As preocupações com o caráter teórico-prático inerente à docência e à prática pedagógica desenvolvida nos estágios supervisionados das licenciaturas têm se constituído como profícuo campo de estudos e investigações e, nesse sentido, a justificativa para o estudo aqui exposto parte também dessas argumentações e motivações.

A pertinência desta pesquisa também atende a um anseio de se entender a importância dada aos estágios pelas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2002 e 2004, aos fundamentos teóricos norteadores dessa proposta curricular e dos seus impactos na produção científica da pós-graduação *stricto sensu*, pois houve a aprovação do aumento da carga horária dos estágios supervisionados para 400h e mais 400h de prática como componente curricular (BRASIL, 2004; BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b). Os estágios constituem-se, pois, como espaços que estabelecem relação direta dos professores em formação com o mundo do trabalho. Além disso, o exercício da docência por sujeitos ainda no momento da graduação e o modo como ele é orientado nas licenciaturas de educação física é um assunto pouco explorado à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt⁷.

Inicialmente, o campo empírico para a realização desta pesquisa dar-se-ia no estágio supervisionado obrigatório dos currículos das licenciaturas em educação física das universidades públicas da cidade de Goiânia, que, atualmente, são a Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD-UFG) e a Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás da Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO-UEG). A pesquisa seria realizada nos projetos de estágio e projetos pedagógicos dos referidos cursos e nos relatórios

aliada à razão instrumental, à manipulação da consciência humana e ao impedimento do pensamento crítico.

⁶ Dalbosco (2010) desenvolve a discussão da universidade contemporânea a partir dos conceitos de indústria cultural e indústria educacional. Esses conceitos serão desenvolvidos e devidamente situados ao objeto de investigação deste estudo nos capítulos subsequentes.

⁷ Este dado foi constatado a partir de uma pesquisa feita em junho de 2016 junto aos principais bancos de teses e dissertações: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses (NUTESES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O terceiro capítulo desta tese traz mais detalhes dos resultados obtidos pela pesquisa da produção científica acerca do estágio e da formação de professores de educação física, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

produzidos pelos estudantes estagiários exigidos como requisito para a finalização do estágio como componente curricular obrigatório. Haveria então um confronto entre os projetos pedagógicos, os projetos de estágio das licenciaturas em educação física dessas duas universidades supracitadas com os relatórios produzidos pelos estudantes durante o percurso no estágio supervisionado obrigatório.

No entanto, as exigências desse objeto de investigação mostraram-se mais significativas na investigação das produções científicas da pós-graduação. E é nesse universo empírico que o objeto desta tese encontra-se mais desenvolvido e com maior potencial de análise. Uma premissa foi considerada, portanto, em todo o transcorrer da pesquisa, referindo-se ao que se chama de primazia do objeto que se constitui na necessidade de permitir que as vozes do objeto, em sua multiplicidade, se manifestem (ADORNO, 2009). É necessário, pois, decifrar o objeto, expondo seu conteúdo de verdade e de inverdade, entendendo-o a partir de suas ambivalências. Para os frankfurtianos, é importante que o objeto de pesquisa seja compreendido e mediado em seu processo histórico. “Tal historicidade é concebida como a verdadeira gênese do objeto – uma gênese dialética característica de todos os conceitos humanos e sociais” (ANTUNES, 2014b, p. 33).

A matriz teórica e epistemológica desta pesquisa norteia-se, pois, pelas orientações da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, cujos principais conceitos abordados na análise dos dados e no embasamento teórico são: Razão Instrumental, Formação Cultural, Semiformação Cultural, Indústria Cultural, Experiência e relação entre teoria e práxis.

Assim, este estudo dialogou com os principais elementos constitutivos da base teórica frankfurtiana, entendendo a formação docente nas universidades por meio dos estágios supervisionados, o recuo da teoria e a ausência de reflexão como expressões da materialidade social que possui todos os problemas, contradições, tensões e tendências pertencentes à contemporaneidade.

O material empírico analisado, denominado de *corpus*, segundo Bardin (2011), compreende as produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* defendidas entre 2002 e 2015, que possuem como objeto de pesquisa o estágio supervisionado curricular obrigatório na formação de professores de educação física, na modalidade presencial. Para a leitura e análise das produções científicas, utilizou-

se a análise de conteúdo, sobretudo a análise temática respaldada por Bardin (2011).

As abordagens teóricas, baseadas no professor reflexivo⁸ e na epistemologia da prática⁹, são tidas como alternativas críticas às propostas de formação de professores fundamentadas na educação tradicional. Portanto, são opções teóricas e metodológicas que se autointitulam críticas e reflexivas. No entanto, esta pesquisa investiga e discute quais os significados da criticidade defendidos por essas correntes teóricas. As propostas críticas e reflexivas são, de fato, emancipatórias e formativas? O respaldo teórico e epistemológico da formação de professores de educação física, sobretudo no espaço pedagógico do estágio supervisionado, tem se baseado hegemonicamente nas propostas “críticas” do professor reflexivo, da epistemologia da prática e privilegiado o debate em torno da centralidade da pesquisa e da articulação entre teoria e prática. Essas abordagens trazem a pesquisa como solução para a relação entre teoria e prática e para resolução de dicotomias e entraves na formação de professores referentes ao pensamento reflexivo, à articulação entre conhecimento e experiência, planejamento e execução, ação e reflexão, universidade e escola, conhecimento científico e senso comum.

Nesse sentido, a tese de Silva (2011) evidencia que, ao longo da década de 1990, começam a surgir várias expressões no cenário educacional brasileiro relacionadas com as problematizações entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. Esses discursos e expressões também são visíveis nas produções acadêmicas sobre formação de professores de educação física, mostrando as influências teóricas do pragmatismo norte-americano. As expressões detectadas por Silva (2011, p. 9) são: “professor reflexivo, ensino reflexivo, prática reflexiva, professor pesquisador, professor participante de pesquisa, ensino e pesquisa, pesquisa na formação e na prática dos professores, saberes docentes”. Segundo o estudo dessa autora, essas expressões, na maioria das vezes, relacionam-se às discussões sobre formação, identidade e profissionalização docente.

⁸ Esta categoria será discutida nos capítulos deste trabalho, sobretudo nos capítulos I e III.

⁹ Trata-se de uma concepção formativa bastante significativa para este estudo e será amplamente discutida no capítulo III, a partir de seus nexos com os dados empíricos.

Essas questões não só têm assumido, de forma significativa, as preocupações com o campo da formação de professores, mas também com o campo teórico-metodológico e investigativo do currículo e da didática. As produções científicas que se debruçam nessa temática têm expressado a ânsia pela proposição de teorias capazes de resolver e superar a separação entre teoria e prática em suas diversas manifestações.

No intuito de analisar e expor o entrelaçamento das ideias necessárias à construção do objeto desta investigação, esta tese está organizada em três capítulos. Sendo assim, o capítulo 1, intitulado *Pragmatismo e formação de professores*, traz a discussão sobre a relação entre os princípios da profissionalização e a formação docente e suas articulações com os fundamentos educacionais e filosóficos da obra de John Dewey. O capítulo também trata das influências do pensamento deweyano nos referenciais teóricos que têm norteado o debate sobre estágio e formação de professores no Brasil. Já o capítulo 2, intitulado *Contribuições da Teoria Crítica frankfurtiana para a formação de professores*, discute como a razão instrumental, a indústria cultural e a semiformação cultural podem se constituir como conceitos explicativos do atual contexto da formação de professores na universidade. Neste capítulo, situa-se a discussão sobre a redução do papel formativo da universidade em suas interfaces com as críticas frankfurtianas sobre a educação, a barbárie e o pragmatismo. No terceiro e último capítulo, intitulado *Estágio supervisionado curricular obrigatório e formação de professores de educação física*, apresentam-se a descrição e a análise dos dados coletados nas produções acadêmicas da pós-graduação *stricto sensu*, defendidas entre 2002 e 2015. A análise dos dados coletados é feita sob a orientação teórica dos conceitos frankfurtianos acerca dos limites e das possibilidades das proposições enraizadas no pragmatismo e que são hegemônicas na produção do conhecimento sobre estágio e formação de professores de educação física. Nesse capítulo, apresentam-se o *corpus* de análise, a trajetória de constituição e delimitação desse *corpus*, as concepções teóricas e epistemológicas sobre estágio supervisionado curricular obrigatório em educação física, em suas interfaces com a relação entre teoria e prática, e os principais elementos extraídos da leitura integral das produções acadêmicas.

Ao final, concluiu-se que as concepções teóricas e epistemológicas presentes hegemonicamente nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* expressam contradições inerentes à sua lógica constitutiva, quando prometem desconstruir os princípios da racionalidade técnica e da educação tradicional em prol da formação para a autonomia e para o exercício do pensamento reflexivo. Alguns elementos constitutivos da dialética negativa adorniana – duplicidade dos conceitos, ênfase no aspecto da negatividade da dialética e a crítica imanente – mostraram-se essenciais para análise e exposição dos dados coletados nesta pesquisa e permitiram o entendimento das contradições do pensamento pedagógico sustentado no pragmatismo deweyano, a partir de seus próprios elementos constitutivos (ADORNO, 2009). A partir da leitura da obra de John Dewey e de seus seguidores no campo da formação de professores, em suas interfaces com os estágios supervisionados curriculares obrigatórios, concluiu-se que o modo como estas teorias estabelecem a relação entre teoria e prática, a relação entre universidade e escola e a formação humana não rompe com a racionalidade técnica e instrumental na qual estas se apoiam para criticar a educação tradicional.

CAPÍTULO I

PRAGMATISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo apresenta um estudo teórico no qual situa o pragmatismo como fundamento importante das concepções hegemônicas de formação de professores na contemporaneidade. Para isso, há uma discussão sobre a formação de professores e os princípios da profissionalização docente, situando-a historicamente na gênese do surgimento da escola moderna e da ideia de incumbir a um profissional a tarefa de ensinar, fato originado na *Didática Magna* de Comênio¹⁰.

Como expressão do pensamento pedagógico do século XX e principal expoente teórico que subsidia o debate sobre formação de professores no Brasil, enfatiza-se a obra de John Dewey e as apropriações contemporâneas de suas ideias feitas por Donald Schön, Kenneth Zeichner e António Nóvoa. Para tanto, realiza-se uma análise sobre o pragmatismo e suas principais características, articulando-o ao debate acerca da precarização da formação docente na universidade e à concepção denominada de professor reflexivo¹¹.

A partir desse debate, busca-se também estabelecer um diálogo entre pragmatismo e razão instrumental para, posteriormente, construírem-se argumentos que possibilitem analisar a realidade atual da formação docente a partir das categorias da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt¹². O debate sobre a qualidade e a natureza da formação de professores no Brasil vem demonstrando,

¹⁰ Cf: Comênio (1996).

¹¹ “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2011, p. 44). A autora portuguesa é uma referência importante do debate sobre o professor reflexivo e a escola reflexiva, cujas bases epistemológicas são respaldadas por Donald Schön.

¹² Escola de Frankfurt surgiu em 1924, a partir da iniciativa de alguns estudiosos influenciados pela teoria marxista, e constituiu-se como movimento opositor ao pensamento da não contradição, típico da filosofia cartesiana, definida como Teoria Tradicional. Os principais autores da Escola de Frankfurt são Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamim (MATOS, 1993). Antunes (2014a) discute o surgimento do Instituto aliado à concepção da Teoria Crítica e situa a premissa defendida pelos intelectuais da referida escola que considerava a teoria como um modo de práxis política.

historicamente, a grande influência das teorias do sistema educativo norte-americano, sobretudo dos princípios pedagógicos respaldados pelo pragmatismo.

Portanto, desenvolver-se-ão, ao longo do trabalho, algumas análises sobre a concepção pragmática de John Dewey que subsidiaram o debate sobre a formação de professores e o trabalho pedagógico nas escolas brasileiras. Tem-se, como importante indagação para este estudo, a investigação dos modos como o pragmatismo e seus desdobramentos, na perspectiva da concepção de professor reflexivo, compõem um procedimento racional de educação na contemporaneidade, e como isso se manifesta na universidade e na formação escolar, sobretudo pelo alcance (de)formativo¹³ que tal concepção acarreta nos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura em educação física, como foi possível observar na análise do material aqui pesquisado.

Para isso, busca-se entender quais são os fundamentos da concepção pragmática e como estes se articulam às propostas hegemônicas no campo da formação de professores no contexto brasileiro. Nesse sentido, busca-se, ainda, entender a lógica que sustenta a formação de professores e que tem importante respaldo teórico e filosófico no pragmatismo norte-americano de Dewey.

¹³ A expressão (de)formação é utilizada pela autora desta tese para se referir ao caráter contraditório e paradoxal presente no conceito de Formação Cultural. Segundo Adorno (2009), a duplicidade dos conceitos constitui-se num princípio que agrega a adaptação e as possibilidades de rompimento com a realidade.

1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS PRINCÍPIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

O debate em torno da qualidade e da natureza da formação de professores no Brasil vem demonstrando a grande influência das teorias do sistema educativo norte-americano. Segundo Rodríguez (2008), no que se refere às teorias educacionais, a América Latina foi influenciada pela França, mas, sobretudo, pelos Estados Unidos, a partir do século XX. Isso porque, com o avanço do capitalismo e a expansão industrial, o campo educacional passa a incorporar os princípios da profissionalização. E um dos precursores desse movimento foi o pedagogo norte-americano John Dewey, que introduziu a concepção de professor como investigador e profissional que não restringe sua atuação a uma mera arte ou ofício¹⁴. “Fazia-se necessário resgatar o trabalho docente como conteúdo científico para entender os problemas da educação” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 51). As ideias de Dewey propunham uma educação orientada para o mundo prático, sendo a escola concebida como reconstrutora da ordem social e o educador um guia e orientador dos alunos (RODRÍGUEZ, 2008).

Ao discutir os pressupostos teóricos e filosóficos que sustentam a proposta pedagógica de John Dewey, busca-se, neste tópico, evidenciar como a consolidação dessas ideias, sobretudo do pragmatismo norte-americano, se relaciona com o advento da profissionalização docente, materializando o contexto social, político, econômico e cultural da sociedade capitalista. Aliada à perspectiva da profissionalização como campo da formação de professores, a Semiformação Cultural, discutida por Adorno (2010) e Adorno e Horkheimer (1985), se evidencia como uma das estratégias de manter essa classe de trabalhadores alijada dos conhecimentos científicos e culturais historicamente produzidos pela humanidade e dotados de elaboração crítica, estética e formativa.

O entrelaçamento existente entre a consolidação dos princípios da profissionalização do trabalho do professor, o advento das ideias do pragmatismo, principalmente o norte-americano, o empobrecimento formativo em âmbito cultural,

¹⁴ A ideia da docência como arte ou ofício baseia-se em Comênio. O método de ensinar tudo a todos, proposto por Comênio, ressalta aos professores a importância da arte didática aliada a um trabalho sem dispêndio de tempo e fadiga (COMÊNIO, 1996).

científico e social do professor e o recuo da teoria não se dão por acaso, mas em virtude do modo como se produz a vida nesse sistema social desigual e pautado pela lógica do mercado. A produção do conhecimento sobre formação de professores de educação física e seus entrelaçamentos com o espaço formativo do currículo responsável pelo diálogo mais próximo com o mundo do trabalho – os estágios supervisionados curriculares – expressam a condição material e histórica do trabalho no sistema capitalista. A predominância de concepções teóricas e epistemológicas ligadas ao pragmatismo expressa tentativas ilusórias de resolução dos problemas da realidade educacional brasileira, que, em virtude das nossas condições históricas e concretas e do seu desligamento das questões estruturais e políticas, não conseguem cumprir a promessa exaustivamente veiculada de promoção da autonomia e da formação de qualidade.

A ideologia do profissionalismo materializa os interesses de aproximar e identificar a profissão docente com as profissões liberais (medicina, enfermagem, advocacia etc). Em contrapartida, concorda-se com Brzezinski (2002) ao discutir a profissionalidade docente a partir de uma abordagem crítica sobre trabalho docente, buscando romper com as visões positivistas do profissionalismo que não revelam as contradições e legitimam um modo acrítico de entendimento da realidade. Assim, “profissionalidade docente será o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades, e o conjunto do grupo profissional dos professores num dado momento histórico” (SARMENTO, 1998 apud BRZEZINSKI, 2002, p. 10).

Para Brzezinski (2002, p. 10), a profissionalização docente expressa um conjunto de mudanças concretas e sociais que se confunde com a própria evolução do pensamento educacional e das teorias pedagógicas a qual se “ressignifica[m] de acordo com o processo histórico vivido pela sociedade”.

A história da profissionalização da docência revela que essa função foi desempenhada, de modo legítimo e durante muito tempo, de forma não especializada e como ocupação de educadores religiosos.

Na obra clássica de Comênio, *Didática Magna*¹⁵, já havia prenúncios da ideia de profissionalização docente, pois ele defendia a necessidade de se ensinar tudo a todos através de um método próprio e por alguém com capacidades específicas para o exercício do ofício. A proposta de formação humana, subjacente à ideia da formação escolar, deve materializar-se a partir da criação de escolas, do uso de métodos de ensino e do exercício da função do professor. Aliada à proposta de abertura de escolas, Comênio destaca a importância dos professores para a consolidação de uma educação formativa. Segundo ele, “raramente os pais estão preparados para educar bem os filhos, ou raramente dispõem de tempo para isso, daí se segue como consequência que deve haver pessoas que façam apenas isso como profissão e desse modo sirvam a toda a comunidade” (COMÊNIO, 1996, p. 136).

Como parte indissociável do momento histórico vigente, percebe-se que a atividade da docência compõe esse cenário, aproximando-se cada vez mais de uma profissão liberal e se afastando da ideia de sacerdócio. O professor torna-se necessário como profissional que exerce uma tarefa específica, devendo receber um salário pelo seu trabalho.

No âmbito pedagógico, sobretudo escolar, o método de Comênio, exposto na *Didática Magna*, representou a transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. A obra de Comênio trata de elementos centrais do ensino, da aprendizagem, da didática e do método que os subsidia na escola. Trata-se de mudanças no campo das ciências, da cultura, do modo de produção da vida material, ou seja, do trabalho, das crenças, dos valores, dos modos de vida das pessoas e da sociedade.

Como um momento histórico marcado pela transição, os séculos XVI e XVII continham características muito fortes do modo de produção feudal e do início do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Assim, não há uma separação tão explícita na consolidação material dessa sociedade em transição e que, portanto, continha marcas importantes de ambas as formas de produção da vida material. Há, pois, um esgotamento preliminar do velho regime mesclado pela incipiente ascensão e consolidação do capitalismo.

¹⁵ Cf: Comênio (1996).

Do saber inquestionável da Escolástica, instituído sobre a argumentação silogística e verbal, passa-se à incipiente ciência moderna preocupada com a natureza e suas leis e com a utilidade dos conhecimentos buscados também. Em lugar de uma cultura de caráter religioso e sobrenatural, desenvolvia-se uma cultura mais secular baseada em fatos concretos, úteis, pragmáticos. (GASPARIN, 1994, p. 33)

As forças produtivas da burguesia constituíam-se social e economicamente sobrepostas ao poder do clero e da nobreza, apoiadas numa nova organização laboral, sobretudo pela divisão social do trabalho e pela proeminência da propriedade privada. Muitas transformações estavam em curso e culminariam com a transformação radical da sociedade séculos mais tarde, a partir da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, denominadas de dupla revolução burguesa¹⁶.

Os ideais iluministas, apoiados no liberalismo clássico¹⁷, foram aparatos fundamentais para a consolidação da burguesia no poder. Mas é válido colocar também que esse período foi marcado por inúmeros conflitos entre as classes, principalmente entre a burguesia e os trabalhadores, porque, após a Revolução Francesa, a classe burguesa tornou-se reacionária.

[...] o iluminismo, a convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza – de que estava profundamente imbuído o século XVIII – derivou sua força primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica que se acreditava estar associada ambos. (HOBSBAWN, 1997, p. 36-37)

Segundo o autor, é nesse contexto, portanto, que o pensamento moderno legitimou os ideais iluministas, colocando a razão como grande explicadora do mundo e como indicadora do caminho para o progresso. A ciência positivista corroborou os objetivos reacionários da burguesia, interessada na manutenção do *status quo*. No que tange à questão econômica, intimamente ligada aos

¹⁶ Cf: Hobsbawn (1997).

¹⁷ O liberalismo clássico tem como precursor John Locke, que traz a condição de existência humana subsidiada pela liberdade, sendo esta fundamental para o alcance da igualdade entre os homens. Desse modo, percebe-se que os princípios de sua filosofia constituíram-se como fonte ideológica da Revolução Francesa do século XVIII.

pressupostos científicos e filosóficos, a burguesia desenvolveria uma ciência cada vez mais atrelada aos interesses do mercado capitalista. Então, a ciência moderna vai se constituindo cada vez mais enraizada nesses pressupostos filosóficos, objetivando, mediante o uso da razão e do conhecimento, e enfatizando o uso da observação e da experimentação, conhecer e modificar a natureza a fim de se alcançar o progresso.

Os avanços que o homem operava nos séculos XVI e XVII no campo material, social e espiritual, quando cada nova invenção ou descoberta tinha sua própria maneira de se traduzir na prática, traziam implícitas novas formas de agir, de pensar e de ser. A passagem do artesanato à manufatura; o reflorescimento dos estudos sobre a natureza, independente das influências divinas; a afirmação progressista da ciência objetiva, como um sucessor mais seguro do princípio de autoridade, que por longo tempo dominara os mundos filosófico e científico; a nova maneira como os homens começavam a trocar entre si os seus produtos etc., estabeleciam um novo princípio geral: para tudo era necessário um método. Por isso, o século XVI e, de modo especial, o século XVII são chamados os séculos do método. (GASPARIN, 1994, p. 158)

De acordo com Gasparin (1994), a preocupação com o método passou a representar a sistematização de um novo modo de pensar. E assim como Comênio, outros pensadores tiveram a preocupação com o método, tais como Bacon, Descartes, Galileu, entre outros. No entanto, a grande contribuição de Comênio foi para o campo pedagógico, visto que sistematizou uma nova maneira de os homens serem ensinados na escola, enfatizando a necessidade de um professor para o exercício dessa tarefa. Esse conjunto de fatores foi imprescindível para a construção das bases da escola moderna. Esse contexto, caracterizado principalmente pela proeminência e pela centralidade da razão e pelas transformações no mundo do trabalho, influenciou a construção de propostas didáticas e pedagógicas no âmbito escolar. As bases desse novo método de ensino estruturaram-se na intersecção entre a sociedade feudal e a sociedade capitalista.

A didática, que no primeiro momento da obra de Comênio teve referência na natureza e no relógio, passa agora a ser inspirada pela arte tipográfica. Essa influência sinaliza um importante marco na obra de Comênio como representante da didática no âmbito da transição entre modo de produção feudal e capitalista. A

imprensa representa a perfeição e a rapidez que o mundo adentrava e, nesse compasso, era preciso que a instrução universal fosse segura, sólida, com economia de tempo e fadiga.

A *Didática Magna* propõe-se então ao ensino das ciências, das artes, das línguas, da moral e da piedade.

A ciência ou conhecimento das coisas, uma vez que não é senão uma visão interna das coisas, exige os mesmos requisitos que a observação ou visão externa, ou seja, os olhos, o objeto e a luz. Dados estes meios, segue-se a visão. Ora os olhos da visão interna é a mente ou engenho; o objeto são todas as coisas colocadas fora e dentro da inteligência; a luz é a devida atenção. Mas, assim como na visão externa, é preciso usar uma técnica própria, se se quer ver as coisas tais como são, assim também, na ciência, é preciso usar um método próprio, a fim de que as coisas se apresentem à inteligência de modo que esta as apreenda e conheça com prontidão e certeza. (COMÊNIO, 1996, p. 305)

Na proposta de Comênio, há uma ênfase na memorização, na diretividade do professor, na exposição docente do conteúdo, na imitação da natureza, na observação e na experimentação, nos métodos das novas formas de trabalho e da ciência. A educação, o ensino e os métodos materializam nosso contexto social, político e econômico, acompanhando a trajetória do homem e o modo como ele se relaciona com a natureza e com seus pares. A produção de bens materiais e do conhecimento interage dialeticamente com as proposições educacionais e formativas. O método de ensino proposto na *Didática Magna* constitui-se em uma expressão importante para se entender os objetivos da educação humana, principalmente escolar, no processo de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista.

Há uma contradição do seu tempo exposta em sua obra que se dá através da centralidade do homem em relação ao universo e da influência dos dogmas religiosos. Assim, têm-se influências significativas do período medieval e das revoluções que caracterizam o prenúncio do modo de produção capitalista em sua gênese e ascensão. O termo didática, oriundo do grego *didaktiké*, assume uma nova conotação e uma nova dimensão atrelada ao princípio da universalidade e adequada à amplitude das conquistas humanas no início dos tempos modernos (GASPARIN,

1994). O novo método de trabalho manual e o novo método da ciência experimental constituem-se, pois, como fundamentos para a elaboração e proposição do método de ensinar.

Os fundamentos do método de ensino proposto por Comênio possuem enraizamentos na natureza e o curso dos estudos é distribuído por anos, meses, dias e horas. Para que isso se materialize e seja colocado em prática da melhor maneira possível, é indicado um caminho fácil e seguro. Mas o grande desafio abordado por Comênio é investigar e propor um método segundo o qual os professores ensinem menos e os alunos aprendam mais, a partir de melhores condições. Assim, é preciso que, nas escolas, haja menos barulho, menos enfado e mais utilidade nos trabalhos pedagógicos. Segundo ele, é preciso haver mais luz, ordem, paz e tranquilidade, ao invés de trevas e confusão. Há também a premissa de se ensinar solidamente e não de forma superficial a fim de encaminhar os alunos para uma verdadeira instrução para os bons costumes e para a piedade sincera.

Ao propor o método, Comênio (1996) ressalta a utilidade da arte didática aos pais, professores, estudantes, às escolas, aos Estados, à Igreja e ao Céu¹⁸. Segundo ele, o método didático é infalível e, com a ajuda de Deus, obter-se-á sempre o efeito esperado. Aos professores em especial, Comênio chama atenção para a necessidade de não se ignorar a arte de ensinar e aliá-la a um trabalho sem dispêndio de tempo e fadiga (COMÊNIO, 1996).

Para a concretização exitosa do ensino, é necessário que o professor ensine aquilo que se apresenta como imediatamente útil. “Aumentar-se-á ao estudante a facilidade de aprendizagem, se se lhe mostrar a utilidade que, na vida quotidiana, terá tudo o que se lhe ensina” (COMÊNIO, 1996, p. 246). Aliada a essa premissa da utilidade, o autor compara o processo de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das aves e das árvores, demonstrando que a natureza se constrói e se desenvolve a partir da utilidade imediata.

Ao descrever o método para ensinar as artes, Comênio destaca a importância do aprendizado articulado ao “fazer”, ou seja, à prática. “Além disso, só com regras, ninguém será capaz de adquirir o hábito de uma língua ou de uma arte; mas, com a

¹⁸ Síntese feita pela autora deste trabalho a partir de ideias contidas entre as páginas 37 e 38 da obra de Comênio (1996).

prática, mesmo sem regras, pode adquiri-lo perfeitamente” (COMÊNIO, 1996, p. 322).

O uso da razão é enfatizado quando Comênio trata do ensino da moral. É preciso habituar os alunos a proceder sempre em conformidade com a razão ao invés das inclinações e das paixões. “Com efeito, o homem é um animal racional; portanto, habitue-se a guiar-se pela razão ao deliberar quais são as ações boas, porque as deve fazer e como as deve fazer; para que o homem seja verdadeiramente senhor dos seus atos” (COMÊNIO, 1996, p. 345).

A didática comeniana trata-se de uma obra fundamental para o entendimento da trajetória do pensamento pedagógico ocidental e do modo como o papel do professor e a estruturação de sua profissão foi sendo construída no momento histórico da gênese do capitalismo. Na Modernidade, há uma centralidade da escola como espaço privilegiado de aquisição do saber e, com isso, a didática, ou seja, os modos de se ensinar os conhecimentos passam a ser objetos de reflexões e estudos. Com a centralidade da escola, os métodos de ensino, o papel do professor e, conseqüentemente, a sua formação para o ato de ensinar assumem relevância nas discussões do pensamento pedagógico moderno.

Segundo Rodríguez (2008), foi a partir de Comênio que se aprofundaram os debates sobre o papel e a função do professor. Assim, já na *Didática Magna*, havia prenúncios da ideia de profissionalização docente atrelada aos ideais iluministas e à lógica de organização do trabalho no modo de produção capitalista, porém subsumida à visão religiosa de mundo (COMÊNIO, 1996). Mas é apenas na metade do século XIX que a visão religiosa vai desaparecendo lentamente com a consolidação de uma perspectiva profissional de trabalho docente nas instituições formadoras (RODRÍGUEZ, 2008).

A ruptura com a ideia de docência ligada ao sacerdócio é subsidiada pela defesa da laicização do ensino.

A prática do educador religioso deveria ser substituída pela prática de uma profissão docente exercida por laicos. Esta prática, contudo, não se concretizou, pois o corpo normativo da profissão foi definido pelo Estado e não por representantes do coletivo desses

profissionais ou de suas associações. Assim, o Estado passou a homogeneizar, hierarquizar e dar uma unificação, em escala nacional, à profissão. O que não significa que o Estado estivesse privilegiando uma concepção de profissionalização do conjunto de profissionais da educação. O Estado passou a promover o enquadramento ao padrão estabelecido oficialmente com características mais funcionais do que profissionais. Por outro lado, além de interventor, o Estado torna-se mediador entre o professor e o aluno, entre aquele que produz e aquele que consome o produto. O Estado interventor determina as necessidades e os meios de atendê-las, uma vez que domina a relação entre os dois atores educacionais, veiculando o ideário das classes dominantes como conteúdo a ser reproduzido pela instituição escolar. (BRZEZINSKI, 2002, p. 11)

O Estado atua como regulador do exercício do magistério em todas as suas dimensões formativas e profissionais, descentralizando-se de suas obrigações com o incentivo à formação qualificada e ao estabelecimento de princípios organizadores da carreira (BRZEZINSKI, 2002).

Como um sistema integrado ao modo de produção capitalista, o Estado contribui para a degradação da profissão docente e para a subordinação à lógica do mercado e da meritocracia. O processo de proletarização e precarização da docência articula-se à lógica do empobrecimento formativo consolidado pela universidade contemporânea.

Novamente, estamos diante do empobrecimento da formação do profissional da educação, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração para sua preparação ou a uma imersão acrítica na realidade da escola, durante sua preparação profissional. (FREITAS, 2008, p. 98)

A formação que se restringe aos conhecimentos do universo da prática constitui-se como parte do projeto de precarização, proletarização e desqualificação do trabalho docente. A formação integra, portanto, estrategicamente, o projeto burguês e neoliberal. “O aumento da escolaridade sempre foi uma batalha das forças progressistas. O capital sempre procurou sonegar instrução. [...]. A questão que se coloca para o capital é: como instruir um pouco mais sem aumentar o grau de conscientização das classes populares?” (FREITAS, 2008, p. 93).

Os princípios da profissionalização docente materializam o modo de produção social vigente e, sobretudo a partir do século XX e do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, têm contribuído para a intensificação dos mecanismos da semiformação cultural e da proletarização¹⁹ do trabalho dos professores. O trabalho docente incorpora os mesmos elementos da constituição do trabalho no modo de produção capitalista e, por isso, a formação de professores, especialmente com os estágios supervisionados curriculares obrigatórios e não obrigatórios, tem expressado condições degradantes e alienantes. “São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47).

Assim, as concepções de estágio supervisionado curricular obrigatório, objeto central desta pesquisa, expressam os princípios do trabalho precário e alienado do modo de produção capitalista. As perspectivas formativas também materializam esses pressupostos e convertem as possibilidades de *Bildung*²⁰, construídas na universidade em Semiformação Cultural, tolhendo os sujeitos de exercer a docência a partir da autonomia e da ampliação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

A universidade, talvez a principal instituição responsável pelo desenvolvimento do conhecimento e pela formação superior dos cidadãos, assumiu, quase por inteiro, o modelo de razão e de verdade instrumentais tornando-se corresponsável pelos riscos assinalados por Adorno e Horkheimer. Nesses termos, parece que as teses de Adorno e Horkheimer são uma imprescindível contribuição para ajudar a reconduzir a universidade ao *status* de lugar do pensamento. (GOERGEN, 2010, p. 243-244)

A lógica industrial, alienada e mercantil do trabalho na sociedade capitalista tem orientado os princípios (de)formativos da universidade contemporânea e respaldado a formação de professores a partir da razão instrumental. Os estágios

¹⁹ A proletarização do trabalho docente, segundo Enguita (1991), opõe-se ao profissionalismo docente e expressa três pilares básicos do trabalho no modo de produção capitalista: o processo de assalariamento, a divisão técnica e social do trabalho e a alienação do trabalho docente.

²⁰ *Bildung* é um termo alemão que, na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, é discutido como Formação Cultural numa perspectiva ampla.

supervisionados, partes significativas dos currículos de formação de professores e responsáveis pelo contato mais próximo dos estudantes com o mundo do trabalho ainda na formação inicial, têm legitimado essas orientações (de)formativas e contribuído para a perda da experiência. Segundo Zamora (2010), a semiformação cultural não permite que os sujeitos estabeleçam uma relação orgânica com os conteúdos educativos, que, diante da atual conjuntura, mantêm-se incapazes de oferecer resistência ao modelo imposto. Para o autor, há uma relação entre a semiformação e a perda da experiência.

Vê-se essa relação, de maneira evidente, no contexto dos estágios supervisionados, pois estes se constituem em espaços com grande potencial formativo, mas sob a lógica hegemônica da formação de professores pautada pelo recuo da teoria e pelo empobrecimento formativo. Estes têm se constituído ainda em um momento de aquisição de experiências empobrecidas e danificadas. Segundo Benjamim (1994), a experiência (*Erfahrung*) constitui-se a partir de sua relação com o trabalho, a memória, a tradição e a narração. Todas estas instâncias, segundo ele, estão sendo degradadas no atual contexto de semiformação cultural e de intensificação do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. Ao citar o exemplo do narrador, Benjamim (1994) o compara ao artesão e relaciona ambos os trabalhos com um modo de se opor ao caráter fragmentário do trabalho no capitalismo. Ao criticar o atual estágio de desenvolvimento da técnica e a lógica instrumental inerente a ela, Benjamim atribui a perda da experiência como prejuízo a toda a humanidade.

Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. (BENJAMIN, 1994, p. 115)

Ao discutir sobre a fragilidade da formação de quem pretende ser um formador, Adorno (2003) chama atenção para a importância da reflexão e do estudo da filosofia e faz críticas severas ao modo como o conhecimento tem sido tratado

nas instituições educacionais. Em seu texto intitulado *A filosofia e os professores*, Adorno (2003, p. 63) conclui apontando a ausência da formação cultural (*Bildung*) tão necessária a quem objetiva ser formador e responsável pela educação das gerações futuras. Para Adorno (2003), é necessário que os professores tenham disposição para se apropriarem da cultura em todas as suas nuances emancipatórias e formativas. Para ele, “[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos” (ADORNO, 2003, p. 64).

A desvalorização da docência e, aliada a isso, a dicotomia entre teoria e prática possuem enraizamentos na divisão social do trabalho. Sobre isso, Adorno (1995 a, p. 87) afirma:

O professor é herdeiro do escriba, do copista. O menosprezo por ele, como indiquei, tem raízes feudais e o encontramos documentado desde a Idade Média e começos do Renascimento; assim, por exemplo, na canção dos Nibelungos, o desdém de Hagen pelo capelão, como o fraco, o qual, contudo, é precisamente aquele que escapa com vida. Cavalheiros tão instruídos que soubessem ler livros eram a exceção; não fossem assim, Hartmann Von der Que não se teria jactado de tal capacidade. Talvez intervenham aqui velhas recordações de quando os professores eram escravos. O intelecto está separado da força física. Aquele sempre teve certa função no governo da sociedade, mas tornava-se suspeito, onde quer que a precedência da força física sobrevivesse à divisão do trabalho.

O primado pela formação para a autonomia e a refutação de qualquer tipo de tutela podem ser visualizados quando Adorno se refere à sua experiência como professor na universidade. “O êxito como professor universitário dá-se evidentemente graças à ausência de todo cálculo sobre a aquisição de influência, à renúncia a qualquer tentativa de persuasão” (ADORNO, 1995a, p. 90).

Adorno faz importantes críticas ao modo como a profissão de ensinar tem se sujeitado à coisificação e à lógica do valor de troca da sociedade capitalista.

Hoje, em vista da coisificação [*Versachlichung*] da profissão de ensinar que já se anuncia, entra em cena uma certa reviravolta. É perceptível também uma mudança de estrutura em relação ao professor universitário. Nos Estados Unidos, onde tais procedimentos são muito mais pronunciados do que aqui na Alemanha, já faz muito tempo que o professor [*Professor*] passou gradual, mas penso que irresistivelmente, a ser um vendedor de conhecimentos, ao qual se lastima um pouco porque não é capaz de tirar melhor proveito destes em seu próprio interesse material. Por certo que há aqui, frente à imagem do professor como Bom Deus, como ainda aparece nos '*Buddenbroocks*', um progresso de ilustração; mas, ao mesmo tempo, tal racionalidade-relativa-aos-fins reduz o espírito a seu valor de troca, e isto é tão problemático como todo progresso dentro do "status quo". (ADORNO, 1995a, p. 91)

Aliada a essa análise crítica acerca da relação da docência com o modo como se produz a vida humana, Adorno traz outras reflexões importantes para o entendimento da formação docente e a inserção profissional daqueles que atuarão no magistério. Ao se atentar às questões subjetivas, Adorno afirma que, por trás da imagem negativa do professor, está o *Prügler*, ou seja, aquele que dá pancadas. Apesar de dizer que essas observações não são oriundas de resultados de investigação, Adorno discute que há uma íntima relação entre a construção da imagem do professor e os castigos, sobretudo corporais, impostos aos educandos e que os docentes representam um sujeito fisicamente mais forte que bate no mais frágil e que, na verdade, representa "um fracote que castiga" (ADORNO, 1995a, p. 93).

O processo de semiformação cultural dos professores acompanha-os desde a sua formação escolar no âmbito da educação básica e, contraditoriamente, se intensifica durante a formação que eles têm acesso na universidade, em virtude do recuo da teoria e da predominância e da valorização exacerbada dos conhecimentos da prática e do cotidiano escolar. Nogueira (2010) traz reflexões importantes sobre a necessidade de se ampliar o universo cultural dos alunos e, por isso, esse trabalho formativo deve se iniciar na formação de professores, sujeitos responsáveis pela educação de crianças, jovens e adultos nas instituições escolares. Para além do conteúdo da sala de aula, é preciso contribuir para transformações no acesso dos professores em formação aos bens culturais produzidos pela humanidade, ou seja, ao universo da música e da arte. A autora afirma que é fundamental que a formação de professores rompa com a perspectiva da limitação ao estudo de recursos

didático-pedagógicos e inclua a ampliação das experiências estéticas dos estudantes das licenciaturas.

Diante do atual contexto de empobrecimento formativo na universidade, principalmente com o desprezo e o descarte da teoria em detrimento da prática, geralmente ausente de reflexões críticas e radicais, questiona-se o sentido dessa instituição, que deveria ser o *lócus* privilegiado de reflexão e pensamento crítico e autônomo. Nesse contexto de formação danificada e aligeirada, faz-se necessário compreender os elementos constitutivos da formação docente, sobretudo nos espaços curriculares tradicionalmente destinados à prática.

Há, portanto, uma proximidade entre a concepção de razão e o conhecimento que dá suporte à educação atual e o projeto burguês iluminista que norteou a criação da universidade contemporânea no mesmo compasso em que há um distanciamento dos princípios formativos prometidos pela ciência moderna.

De um lado, o grandioso projeto moderno de uma razão crítica como garantia do desenvolvimento integral e ético do ser humano e, de outro, a hipertrofia da racionalidade instrumental da ciência e tecnologia dominante não só da natureza, mas também do próprio homem, qual o caminho seguido pela universidade? Desde logo, podemos destacar três aspectos primordiais: a) A universidade herdada dos modernos incorporou o modelo de racionalidade instrumental e mitigou os impulsos críticos presentes desde o início, conforme tentei mostrar anteriormente; b) A universidade contemporânea lida mal com os relativismos e contingências característicos de nosso tempo; c) Há um domínio completo da racionalidade instrumental sobre a formação profissional e moral das pessoas. (GOERGEN, 2010, p. 240)

Sendo assim, na trajetória de construção do conhecimento e de produção das concepções formativas para subsidiar o trabalho do professor, há, contraditoriamente, a predominância de elementos (de)formativos. Como parte desse processo de semiformação cultural e de consolidação dos princípios da profissionalização docente articulados à lógica do mundo do trabalho no modo de produção capitalista, tem-se a ascensão do pragmatismo como concepção norteadora da formação de professores na universidade contemporânea e das atividades educativas desenvolvidas nas escolas de educação básica. É nesse

sentido que se traz, no próximo tópico, alguns elementos para se compreender o pensamento de John Dewey e o modo como sua proposta formativa tem sido incorporada pelos professores no Brasil.

1.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS E FILOSÓFICOS DA OBRA DE JOHN DEWEY

Esta pesquisa, ao trazer os elementos constitutivos do pragmatismo deweyano, busca estabelecer um diálogo crítico e uma análise dos pressupostos fundantes das teorias educacionais hegemônicas no debate sobre estágio e formação de professores de educação física. A partir disso, o entendimento do pragmatismo e dos seus enraizamentos epistemológicos nas teorias educacionais é importante para a consolidação da luta política em prol de uma educação na perspectiva da formação cultural. Assim, priorizam-se reflexões de alguns elementos do pragmatismo consonantes com a formação de professores na universidade que têm se mostrado velados e travestidos de um discurso crítico e inovador.

O pragmatismo surgiu no final do século XIX, a partir da tensão entre filosofia e ciência moderna, sistematizando uma crítica ao racionalismo alemão e ao empirismo inglês e trazendo, às reflexões filosóficas e pedagógicas, contribuições acerca do conceito de experiência e de pensamento reflexivo (TIBALLI, 2006).

O pragmatismo surge então com a intenção de se contrapor a um suposto atraso da filosofia em relação ao mundo moderno, palco de inúmeras revoluções e transformações, principalmente no campo político, econômico e científico. A revolução política, representada pelo pensamento democrático e pautada no liberalismo, a ciência moderna, fundada nos princípios do positivismo, e a transformação política marcada pelos ideais burgueses de Liberdade, Igualdade e Fraternidade da Revolução Francesa constituem-se como conjuntura importante dessa temática.

Ao se referir aos equívocos e mal entendidos nas interpretações sobre o pragmatismo, Tiballi (2006, p. 88) chama atenção para a importância de não se ignorar o “fato de que o nascimento de uma corrente de pensamento nunca se dá desgarrado das condições históricas em que foi engendrado”. O contexto da

sociedade norte-americana, que gesta o pensamento pragmatista, é fortemente marcado pelo período pós-guerra civil e pela consolidação do neoliberalismo²¹.

O pragmatismo surge no momento de consolidação da sociedade americana após a guerra civil, da institucionalização de suas universidades, da separação entre a Igreja e o Estado e no interior do movimento de instauração de um “Mundo Novo”, fundado na ciência e na tecnologia, e ancorado na ideia de educação como fator de desenvolvimento. Foi esse contexto neoliberal que engendrou o pensamento pragmatista e possibilitou a sua correspondência ideológica com os valores propagados pela política desenvolvimentista do período, permitindo ampla difusão dessa concepção filosófica em diferentes setores da sociedade americana. (TIBALLI, 2006, p. 88)

Essa conjuntura que engendra a construção do pensamento pragmatista se reestrutura e se refaz aliada à reorganização do modo de produção capitalista e se faz presente no pensamento educacional brasileiro, muitas vezes travestido de neotecnicismo²² e neopragmatismo²³.

Moraes (2003b) afirma que Richard Rorty é o autor mais influente do neopragmatismo contemporâneo. A autora apresenta aspectos da teoria social neopragmática e caracteriza-a como uma espécie de “rejuvenescimento” dos ideais liberais. Rorty desconsidera a necessidade de indagações sobre a verdade que, juntamente com a objetividade, é definida como e no consenso. A educação, na perspectiva rortyana, é significada pelo termo edificação e seu ponto de partida deve ser a aculturação (MORAES, 2003b). Segundo a autora,

²¹ Segundo Dalarosa (2003), o neoliberalismo é o liberalismo clássico nos tempos atuais e que, a rigor, não há novidades, pois se mantém a lógica de mercado como sua essência. Segundo o autor, essa lógica de mercado, norteadora de todos os setores da sociedade, tem se mantido desde a gênese do liberalismo clássico.

²² Freitas (2008) refere-se ao neotecnicismo para discutir o pensamento sobre o momento atual e caracterizar as novas exigências do modo de produção capitalista no âmbito educacional. Trata-se de uma “retomada do tecnicismo dos anos 70 sob novas bases” (FREITAS, 2008, p. 98).

²³ O presente estudo não tem o propósito de investigar o neopragmatismo, mas apenas situá-lo como uma concepção revigorada do pragmatismo no atual contexto. Em virtude da densidade teórica do pensamento contemporâneo, marcado também pelo neopragmatismo, faz-se necessário um estudo da obra de Richard Rorty, sobretudo, a fim de se fazer a crítica endógena na perspectiva frankfurtiana e buscar a compreensão do modo como suas influências têm se dado na produção de conhecimento sobre formação de professores. Nas produções analisadas nesta investigação, não se encontraram referências diretas e diálogos com essa matriz filosófica.

o pragmatismo eclético e controverso reinventado por Rorty questiona os esforços construtivos do modo analítico de pensar a filosofia e acolhe a influência de, ou faz renascer, uma ampla multiplicidade de pensamentos. Por um lado, a obra rortyana traz a marca do tradicional pragmatismo norte-americano, representado por Peirce, James e Dewey – notadamente este último – e, por outro, a da filosofia pós-analítica da linguagem, em especial os supracitados Quine, Sellars e Davidson. Mas não só. Em sua obra, é também manifesta a conversação que estabelece com outros pensadores americanos, como Putman e Kuhn, e europeus, como Derrida, Heidegger, Nietzsche e Wittgenstein. (MORAES, 2003b, p. 169-170)

O neopragmatismo rortyano funda-se na crítica e na desconsideração da ideia de ciência como conhecimento objetivo da realidade e na valorização do rompimento de barreiras entre o conhecimento e a sua utilidade (MORAES, 2003b).

Através do neopragmatismo, do neotecnicismo e do neoliberalismo, percebe-se que os discursos são revigorados e reestruturados, mas a essência que dá fundamento teórico, político e epistemológico permanece como promessa de resolução dos problemas educacionais, sobretudo daqueles localizados nas instituições escolares.

O neoliberalismo, que se constitui essencialmente por “uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado Mínimo como única alternativa e forma para a democracia” (PAULO NETTO, 2001, p. 77), define as bases sociais da conjuntura política, econômica e cultural da atualidade. E é nessa conjuntura política e econômica que “novos” constructos teóricos irão se (re)compor com o intuito de formar sujeitos cada vez mais adaptados e subservientes aos interesses do capital.

Como base teórica e epistemológica no âmbito da formação de professores, o pragmatismo tem influenciado várias concepções contemporâneas nessa área de conhecimento. Os eixos basilares do pragmatismo, apesar das mudanças estruturais na sociedade, fazem-se presentes nas propostas formativas contemporâneas.

O pragmatismo funda-se na escola filosófica norte-americana a partir, principalmente, de três autores: John Dewey (1859-1952), Charles Peirce (1839-1924) e William James (1842-1910).

O termo deriva da mesma palavra grega *prágma*, que significa ação, do qual vêm as nossas palavras “prática” e “prático”. Foi introduzido pela primeira vez em filosofia por Charles Peirce, em 1878, em um artigo intitulado “Como tornar claras nossas ideias”, em *Popular Science Monthly* de janeiro daquele ano, Peirce, após salientar que nossas crenças são, realmente, regras de ação, dizia que, para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas determinar que conduta está apta a produzir: aquilo é para nós o seu único significado. E o fato tangível na raiz de todas as nossas distinções de pensamento, embora sutil, é que não há nenhuma que seja tão fina ao ponto de não resultar em alguma coisa que não seja senão uma diferença possível de prática. (JAMES, 1979, p. 10)

Essas ideias apresentadas por James sobre Charles Pierce influenciaram significativamente a elaboração dos princípios educacionais propostos por John Dewey. Conforme Cunha (2011, p. 33), o pragmatismo “trata-se de uma filosofia que desce das alturas metafísicas em que se colocava o pensar e se embrenha nas coisas terrenas que dizem respeito à vida das pessoas”.

Dewey afirma se filiar à corrente do pragmatismo numa linha de continuidade ao defender que seu instrumentalismo seja uma consequência da ampliação do pragmatismo operado por James.

O pragmatismo representa uma atitude perfeitamente familiar em filosofia, a atitude empírica, a representa, parece-me, tanto em forma mais radical quanto em uma forma menos contraditória, em relação a que já tenha assumido alguma vez. O pragmatista volta as costas resolutamente e de uma vez por todas a uma série de hábitos inveterados, caros aos filósofos profissionais. Afasta-se da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões a priori, dos princípios firmados, dos sistemas fechados, com pretensões ao absoluto e às origens. Volta-se para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder. (JAMES, 1979, p. 12)

Na obra supracitada, James (1979) afirma que o significado das ideias só pode ser evidenciado no plano das consequências, o que faz com que a experiência esteja subordinada aos efeitos práticos e, assim, ser passível de produzir soluções imediatas e utilitárias. Há, portanto, uma perspectiva utilitarista em que a resolução de problemas da prática cotidiana passa a ter centralidade.

Apesar da proximidade teórica entre esses três autores, precursores do pragmatismo e que se autodenominavam, ironicamente, como integrantes do clube metafísico, não se pode considerar essa corrente de pensamento como um sistema homogêneo de ideias. Em comum, esses autores discutiram suas propostas a partir do combate e da superação das filosofias especulativas e contemplativas, a fim de substituí-las pela racionalidade científica. Segundo Tiballi (2006), as consequências práticas, a validade das proposições e a resolução de problemas são termos constitutivos do pensamento pragmatista presente, de algum modo, em John Dewey, Charles Peirce e William James. Todavia, é válido ressaltar que, mesmo com a crítica feita à filosofia metafísica, esses autores não abandonaram o campo filosófico, visto que

As concepções pragmatistas foram formuladas no âmbito da Teoria do Conhecimento e, como tal, centradas na questão lógico-metodológica da relação sujeito-objeto no processo de apreensão do real. Não por acaso os temas nucleados pelos pragmatistas foram o conceito de verdade e o método para a construção desse conceito a partir da experiência. (TIBALLI, 2006, p. 89)

Diante da atual conjuntura educacional e científica, torna-se importante refletir sobre a atualidade e a influência do pensamento pragmático, sobretudo de John Dewey, nos pressupostos norteadores da formação de professores orientada pelos princípios da razão instrumental. Desse modo, esta pesquisa vislumbra suscitar reflexões sobre os mecanismos científicos positivistas e pragmáticos utilizados para a educação e para a formação humana e que, até a atualidade, influenciam a escola e a universidade. Este estudo parte então da necessidade de entender como o pragmatismo compõe o procedimento racional de educação na contemporaneidade materializado na escola, na universidade e em outras instâncias formativas da humanidade.

Segundo Souza (2012), a obra de Dewey é marcada por aspectos educacionais e filosóficos. Sua obra educacional pode ser conhecida através de livros, conferências, reformulações curriculares e experiências pedagógicas e possui

grande influência dos pressupostos da educação democrática²⁴. Dewey constrói sua proposta educacional baseada nos princípios filosóficos do pragmatismo. Desse modo, a educação é um importante espaço para a aplicação da doutrina pragmatista e laboratório de aprendizagem da democracia.

John Dewey nasceu em Burlington, maior cidade do estado norte-americano de Vermont, em 1859. Em 1879, bacharelou-se em artes pela Universidade de Vermont e obteve o título de PhD, em 1884, pela Universidade de Johns Hopkins (SHOOK, 2002). Mas foi a partir da influência de um ex-professor H. Torrey que Dewey voltou-se definitivamente para o estudo da filosofia (CUNHA, 2011). Foi na Universidade de Michigan que John Dewey iniciou sua carreira acadêmica nas áreas de filosofia, pedagogia e psicologia. Com a sua inserção política e filosófica nessas áreas do conhecimento, Dewey constrói sua proposta educacional pautada no pragmatismo. Segundo Shook (2002, p. 137),

Dewey nunca ignorou as questões sociais americanas, defendendo suas opiniões sobre educação, política interna e externa e sobre inúmeros movimentos sociais. Entre muitas preocupações estavam o direito feminino ao voto, a educação progressista, os direitos do educador, o movimento humanista e a paz internacional.

A presença do pensamento de John Dewey na historiografia brasileira evidencia a obra desse autor como um clássico da pedagogia moderna e da educação de um modo geral. Por ser um clássico e se fazer atual nas discussões sobre a Educação, Dewey foi um autor apropriado por vários intelectuais da educação, entre eles “os intelectuais católicos, os autores marxistas e os críticos da epistemologia da prática, ou a corrente do professor reflexivo” (SOUZA, 2011, p. 36).

A filosofia da educação construída por John Dewey se faz importante nesta pesquisa por ser um clássico do pensamento moderno, sobretudo por ser um representante do pragmatismo e, portanto, emblema da instrumentalização da razão discutida por Horkheimer (2002). Outro aspecto relevante do teor clássico do

²⁴ A educação democrática constitui-se em um dos pilares da proposta de educação deweyana e se articula com as concepções de homem e de sociedade explicitamente presentes nas suas propostas pedagógicas (DEWEY, 2007).

pensamento de Dewey se mostra na influência desse autor nos pressupostos teóricos construídos sob o paradigma do professor reflexivo e da epistemologia da prática presentes, de modo hegemônico, nas concepções de formação de professores de educação física, especialmente naquelas que dão orientação política, conceitual e epistemológica aos estágios supervisionados curriculares obrigatórios, produzidos pelas dissertações e pelas teses dos programas de pós-graduação do país.

Segundo Cunha e Pimenta (2011, p. 61), “John Dewey é conhecido por ter criado a noção de ‘pensamento reflexivo’, da qual derivaram recentemente, a partir de Schön (1983), as expressões ‘profissional reflexivo’ e ‘professor reflexivo’” (grifos dos autores). Essas concepções, respaldadas por Donald Schön e Kenneth Zeichner, são predominantes nos referenciais teóricos norteadores das propostas de estágio supervisionado curricular obrigatório em educação física presentes nas produções científicas da pós-graduação brasileira. Essas produções situam-se em um conjunto conceitual crítico e inovador e propõem, através de seus conteúdos, o rompimento com a educação tradicional desprovida de nexos com a realidade dos estudantes.

Diante desse diagnóstico, que será desenvolvido posteriormente no capítulo que contém a exposição e a análise dos dados, faz-se necessário o estudo dos enraizamentos teóricos e epistemológicos da relação entre teoria e prática e das categorias da experiência e do pensamento reflexivo discutidas por Schön e Zeichner, mas originalmente desenvolvidas por Dewey.

A filosofia da educação proposta por Dewey possui dois grandes enraizamentos, sendo um na categoria de experiência educativa e o outro na categoria de pensamento reflexivo. Trata-se de fundamentos da teoria geral da educação propostos por ele e que estão diretamente ligados à prática escolar.

No livro *Experiência e Educação*, Dewey enfatiza que a sua filosofia da educação é diferente da escola tradicional, porque a sua se apóia em uma “relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1971, p. 8). Por isso, baseia-se numa concepção de educação fundamentada numa teoria da experiência que, por sua vez, se constitui numa categoria central da filosofia deweyana. Para Dewey, a educação tradicional não se

ocupa das condições imediatas da experiência e, portanto, não é significativa na vida futura dos jovens. Para ele, a experiência educativa particular é decisiva para o êxito nas experiências futuras. A experiência deve ser agradável, significativa e relacionada à imediaticidade da vida cotidiana. Para Dewey (1971, p. 16-17), o problema da educação alicerçada na experiência é o da “seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes”.

O princípio de continuidade é fundamental para a distinção entre as experiências educativas e não educativas. Esse princípio, denominado de *continuum* experiencial, é importante para que toda experiência se prolongue e permaneça viva nas experiências que se sucedem (DEWEY, 1971). “O princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (DEWEY, 1971, p. 26). Esse princípio de continuidade da experiência é fundamental para a constituição da filosofia de experiência educativa proposta por Dewey. Para se concretizar de modo coerente com suas finalidades, essa filosofia deve conduzir os indivíduos à educação a partir de um plano. “[...] trata-se de um plano para se conduzir a educação. E um plano, como qualquer plano, diz respeito ao que deve ser feito e ao como deve ser feito” (DEWEY, 1971, p. 17).

A experiência compreende toda relação entre o organismo vivo e o ambiente onde todos saem modificados. A experiência é condição de aprendizagem e deve nortear a educação escolar, associando-se ao ensino. No entanto, Dewey (1971, p. 14) ressalta que nem toda experiência é educativa:

A crença de que toda educação genuína se consuma através da experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas.

Toda experiência que não é capaz de promover o crescimento para novas experiências posteriores é considerada “deseducativa” (DEWEY, 1971). As experiências que produzem insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos

da vida também impossibilitam a aquisição de experiências mais ricas e, por sua vez, também não são consideradas educativas.

A partir da centralidade do conceito de experiência²⁵, Dewey formula a proposição para a educação escolar pautada no pensamento reflexivo. Este é condição *sine qua non* para que as experiências sejam relevantes, devendo a escola se constituir no espaço responsável pela criação de condições pedagógicas para o alcance de experiências significativas por parte dos alunos.

O pensamento reflexivo também se constitui numa categoria central do pensamento de Dewey e se baseia no pensamento racional e nos fatos concretos, diferenciando-se do pensamento desordenado oriundo das fantasias, das crenças e dos dogmas. “O poder do pensamento nos liberta da submissão servil ao instinto, aos apetites e à rotina, por outro nos traz, ainda, o ensejo e a possibilidade de cometer erros e enganos” (DEWEY, 1959, p. 31-32). Ele representa a melhor maneira de pensar, como uma “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13). Assim como a categoria da experiência, o pensamento reflexivo também aparece interligado à ideia de consecução e deve possuir nexos com as experiências subsequentes. O pensamento reflexivo não é apenas uma sequência, mas uma consequência, ou seja,

Uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro; tecnicamente falando, um termo do pensamento. Cada termo deixa um depósito de que se utiliza o termo seguinte. A correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia. Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum. (DEWEY, 1959, p. 14)

Todos esses princípios do pensamento reflexivo concorrem para que as ações humanas sejam emancipadas e nos livrem da ação meramente rotineira e

²⁵ O conceito de experiência também é importante na teoria frankfurtiana e será discutido nos capítulos subsequentes, a partir das elaborações de Walter Benjamin e Theodor Adorno.

impulsiva. O pensamento reflexivo deve nos capacitar para a direção de nossas atividades com previsão e planejamento “de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes” (DEWEY, 1959, p. 26). Ele deve ser finalidade da educação e o ato de pensar possibilita a ação de finalidade consciente do homem. O ato de pensar é regulado por seu objetivo, sendo norteado pela natureza do problema a ser resolvido.

A necessidade da *solução de uma dúvida* é o fator básico e orientador em todo o *mecanismo da reflexão*. Quando não se trata de um problema a resolver ou de uma dificuldade a superar, o curso de nossas sugestões flui ao acaso: é o primeiro tipo de pensamento que descrevemos. (DEWEY, 1959, p. 24; grifos da pesquisadora)

Ao destacar a importância do pensamento reflexivo, Dewey (1959) afirma que este sintetiza o poder de distinção do homem em relação aos animais inferiores. O pensamento reflexivo emancipa o homem e “converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente” (DEWEY, 1959, p. 26).

De acordo com Dewey, não se aprende a pensar, mas como pensar. Desse modo, o professor deve estimular o hábito do pensamento que se desenvolve a partir de dois aspectos.

Continuando nossas considerações, notaremos que o pensar reflexivo, diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: 1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e 2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade. (DEWEY, 1959, p. 22)

Nesse processo de adquirir hábitos para se apropriar do aprendizado do pensamento reflexivo, o professor deve conhecer as potencialidades inatas dos alunos, porque sem isso o hábito do pensamento não se efetiva nos indivíduos.

É certo, contudo, que nada cresce senão de germes, de potencialidades que, por si mesmas, tendem a algum desenvolvimento. Deve haver um estoque inato, ou cabedal, de recursos; não nos é possível impor o poder de pensar a uma criatura que, de início, não pense espontaneamente, “naturalmente”, como se diz. Mas, ao passo que não podemos aprender ou ser ensinados a pensar, temos de aprender *como* pensar bem, especialmente *como* adquirir o hábito geral de refletir. Uma vez que esse hábito cresce de tendências inatas originais, compete ao professor procurar saber algo da natureza do cabedal primário que constitui os germes, único ponto de partida do desenvolvimento do hábito. (DEWEY, 1959, p. 43)

O aprendizado do pensamento reflexivo parte da premissa dos recursos inatos necessários ao treino do pensamento, devendo o professor conhecê-los para estimulá-los. Assim, o hábito do pensamento cresce a partir de tendências inatas que são de três ordens: a curiosidade, impulso da experiência e gênese do pensamento reflexivo responsável pela exploração do meio pelos indivíduos; a sugestão, ideias rudimentares e primitivas ligadas à espontaneidade; ordem, ligada à consecutividade e à continuidade de ideias necessárias à composição do pensamento reflexivo (DEWEY, 1959).

Para o autor, há uma diferença entre o ato de pensar e o pensamento reflexivo que deve ser considerado no ato educacional. Por meio da reflexão, instigada pela dúvida e pela curiosidade, os alunos buscarão os conhecimentos necessários para resolver as questões postas durante o processo educativo.

Pensar é, com efeito, parar a primeira manifestação do impulso e buscar pô-la em conexão com outras tendências possíveis de ação, de modo a se formar plano mais compreensivo e coerente de ação. [...] Pensar é, assim, adiar-se a ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso. A união da observação e da memória é o coração da reflexão. (DEWEY, 1971, p. 63)

Para o exercício do pensamento reflexivo, é imprescindível que o aluno não assuma o papel de mero espectador dos conteúdos ensinados nas aulas. “Ele deve ser instigado a buscar por si mesmo as respostas referentes às atividades e aos problemas propostos pelo professor. A ação reflexiva reorganiza e reconstrói a

experiência humana, proporcionando o desenvolvimento das capacidades cognitivas” (BECHI, 2011, p. 201).

O exercício da reflexão constitui um fim educacional por sua potencialidade de articulação entre ação – com finalidade consciente - e pensamento - direcionado à deliberação ativa. Assim, esse modo de pensar

poderia ser aprendido e, com isso, ser estendido metodicamente para tornar reflexivas as experiências consideradas significativas pelo indivíduo. Nisso residiria o caráter educativo da experiência e dessa forma o aprendizado por experiência foi levado para o interior da escola, pelo movimento da educação progressiva nos Estados Unidos, privilegiando a apreensão do pensar reflexivo como um método que *faz com que o aluno aprenda a aprender* e que se faça em seu próprio fazer por intermédio dos passos da investigação científica. (PAGNI, 2011, p. 47; grifos da pesquisadora)

Essa perspectiva do pensamento de Dewey, apesar da aceitação pelo movimento da educação progressiva, tem encontrado resistência no campo pedagógico “em decorrência de seu excessivo instrumentalismo, de um ensino que desconsideraria o papel do professor e do planejamento da matéria a ser ensinada e de um aprendizado por experiência que seria muito próximo ao senso comum” (PAGNI, 2011, p. 47). Diante do debate acerca das críticas e das adesões ao pensamento de Dewey no contexto educacional, Pagni (2011) ressalta os acertos dessa teoria, especialmente no que se refere à qualidade estética da experiência e à democracia como um modo ético de vida.

Nesta pesquisa, atentar-se-ão aos princípios da filosofia de Dewey que influenciaram as concepções de formação de professores de educação física na especificidade do estágio supervisionado curricular obrigatório. O pragmatismo de Dewey se faz presente nas produções científicas da área de conhecimento analisadas e nos referenciais teóricos subsidiadores das concepções de formação docente. Cunha e Pimenta (2011) reportam-se a Allport (1989) para destacar o enfoque da utilidade do pensamento na obra de Dewey. Segundo eles, o pensamento, para Dewey, deve constituir-se a partir da mente em uso e da busca ativa de significados coerentes e úteis para a atividade prática.

O pensamento tem a característica de imprimir ordem e direção às ações humanas. Assim, a ideia é imprescindível ao pensamento reflexivo e “não pode ser definida por sua estrutura, mas só por sua função e uso” (DEWEY, 1959, p. 139). É preciso, pois, que o conhecimento tenha vínculo com a experiência e a realidade do aluno. Dessa forma, Dewey critica o distanciamento entre os assuntos estudados pelos alunos na escola e suas experiências de vida, visto que a aprendizagem e a atribuição de significados, por parte deles, devem estar diretamente relacionadas à experiência. Portanto, essa atribuição de significados, atrelada à aprendizagem, deve se contrapor à monotonia, à uniformidade, ao armazenamento de conteúdos e aos hábitos mecânicos da educação tradicional tão criticada por Dewey.

A educação e a escola constituem-se em espaços não só de aprendizado da democracia, mas também de formação de uma atitude ética capaz de promover o progresso moral necessário à sociedade, tornando-a cada vez mais inclusiva. A perspectiva de educação deweyana é assentada na experiência e no pensamento reflexivo, sendo ambos baseados na busca de uma posição política democrática. Para que a educação realize seus fins, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, “deve basear-se em experiência – que é sempre a experiência atual de vida de algum indivíduo” (DEWEY, 1971, p. 95). O aproveitamento, por parte dos educandos, das experiências passadas deve estar articulado aos aspectos que lhes são úteis no presente e que, portanto, devem ser proporcionados pela mediação dos professores.

A educação como reconstrução da experiência é constitutiva do processo formativo do homem e se trata de “um plano para se conduzir a educação. É um plano, como qualquer plano, diz respeito ao que deve ser feito e ao como deve ser feito” (DEWEY, 1971, p. 17). Então, pode-se afirmar que o ponto central do processo educativo e pedagógico do pensamento deweyano reside na reconstrução da experiência que deve considerar as experiências passadas, mas com o enfoque na problematização das experiências atuais com projeções para o futuro. Essa problematização das experiências cotidianas dos educandos será fundamental para se proporcionar a aquisição do pensamento reflexivo e para a aquisição de sentidos dos conhecimentos ensinados nas escolas. Pelo fato de o pragmatismo ter como área importante de investigação a questão do conhecimento, o processo de investigação só pode se desenvolver com base na experiência, sendo a prática,

nesse sentido, critério de verdade. Toda ideia de verdade é validada a partir dos significados de utilidade. É através da experiência que se pode conhecer e é nela que reside o fundamento do conhecimento.

Dewey criou, junto à Universidade de Chicago, uma escola elementar, denominada de Escola Laboratório, onde, juntamente com seus colaboradores, verificava a validade e a aplicabilidade de seus estudos filosóficos e psicológicos inerentes ao processo educativo. Segundo Cunha (2011, p. 20), “Os princípios ali adotados abalavam os pilares do ensino tradicional, todo ele fundamentado na ordem, na disciplina e na passividade dos estudos”. A concepção dessa escola expressa o modo como Dewey entendia a aplicabilidade do conhecimento, porque essa instituição criada por ele tinha o objetivo de testar, na prática, as elaborações teóricas e as hipóteses constitutivas de sua proposta filosófica e educacional. Assim, a utilidade desses constructos teóricos validava-se a partir dos testes feitos na prática.

Fica evidente a concepção de Dewey de que enquanto as hipóteses não forem testadas na prática a fim de mostrarem sua utilidade e seu uso para nós, continuam sendo apenas mera opinião; agora quando temos a preocupação de testá-las a fim de descobrir seu uso em nossa vida, sendo fonte de orientação para experiências posteriores, então promovemos a reconstrução da experiência, espaço efetivo de aprendizagem e de construção do conhecimento. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 91-92)

A experiência está subordinada a efeitos práticos da mesma e deve produzir soluções, visto que todo ato educativo é validado pela utilidade e pelas soluções buscadas para os problemas sociais da realidade. A máxima da utilidade e da resolução de problemas da prática dá legitimidade ao pensamento pragmatista, identificando-o com uma proposta educacional coerente com o reconhecimento do protagonismo da experiência para o alcance do pensamento reflexivo. Ao subsumir o conhecimento à experiência e às atividades práticas realizadas pela humanidade na tentativa de adaptação ao meio onde vive, Dewey traz a proposta de reconstrução da experiência.

O modo como Dewey compreende a construção do conhecimento estabelece relações com a sua concepção de educação e de escola e com as funções desempenhadas pelos sujeitos que se inserem nesse espaço educativo.

Ao caracterizar a filosofia da educação implícita na sua proposta, intitulada de “educação nova” ou “progressiva”, Dewey afirma que, apesar da variedade de escolas existentes, alguns princípios comuns devem ser adotados para que haja aprendizado.

A imposição de cima para baixo opõe-se à expressão e cultivo da individualidade; a disciplina externa opõe-se à atividade livre; a aprender por livros e professores, *aprender por experiência*; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com o mundo em mudança. (DEWEY, 1971, p. 6-7)

A elaboração da sua proposta educativa, baseada na experiência, se dá a partir da crítica à filosofia da educação tradicional, que, segundo o autor, tem, em sua essência, um esquema de imposição.

Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. A distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade. Estão além do alcance da experiência que então possui. Por conseguinte, há que impô-los. (DEWEY, 1971, p. 5-6)

Essa imposição tão criticada por Dewey cerceia a liberdade do aluno e, por isso, impede o aprendizado. Em contraposição, “a educação nova deve dar ênfase à liberdade do aluno” (DEWEY, 1971, p. 10).

Ao se contrapor à imposição dos conhecimentos vindos de cima para baixo e de fora para dentro, Dewey (1971) critica seus procedimentos, pois estes partem de fatos e verdades que estão alijados da experiência dos alunos. O mundo da

prática e da realidade dos educandos deve ser pressuposto básico para se efetivar a educação nova proposta por Dewey (1971, p. 74), que afirma:

[...] a educação nova contrasta radicalmente com os procedimentos tradicionais, que começam por fatos e verdades que estão fora da ordem da experiência dos que vão estudar, os quais, portanto, têm o problema de descobrir modos e meios de trazê-los para dentro de sua experiência. [...] *Mas achar o material para a aprendizagem dentro da experiência* é, apenas, o primeiro passo. O segundo e os demais passos correspondem ao desdobramento progressivo do que já foi experimentado, ou seja, o saber adquirido, de modo a apresentá-lo sob forma mais global, mais rica e também mais organizada, objetivando-se uma aproximação gradual da forma concreta em que a matéria se apresenta à pessoa habilitada e amadurecida. (Grifos da pesquisadora)

Estabelece-se aqui a relação entre aprendizagem e experiência na concepção da educação nova. A centralidade da experiência e dos conhecimentos oriundos da prática dos alunos constitui-se em subsídio fundamental para a efetivação do aprendizado e da atribuição de sentidos ao ato educativo desenvolvido nas escolas. A proposta educacional de Dewey é apresentada a partir de reiteradas críticas à educação tradicional que, segundo ele, não é capaz de proporcionar o aprendizado nas condições históricas de sua época. A educação tradicional constitui-se, pois, num modelo que desvaloriza as experiências adquiridas pelos alunos dentro e fora do contexto escolar e tolhe as perspectivas libertadoras e emancipatórias dos sujeitos.

Admito, com alegria, que a nova educação é mais simples do que a tradicional. Está em harmonia com os princípios do crescimento, é algo natural, enquanto na organização tradicional há muito de artificial na seleção e arranjo das matérias, e toda artificialidade leva a complexidades desnecessárias. (DEWEY, 1971, p. 19)

A justificativa para a adoção da “educação nova” se dá em virtude de esta possuir mais coerência com o ideal democrático do povo, diferentemente da escola tradicional que é muito autocrática. Segundo Dewey (1971, p. 25), “o arranjo social

democrático promove melhor qualidade de experiência humana”. A participação efetiva dos estudantes, numa sociedade democrática, exige o desenvolvimento de habilidades necessárias à solução de problemas. Desse modo, a democracia se faz perante uma educação e uma escola baseada em princípios democráticos e libertadores. Há uma credibilidade e uma aposta teórica e política de Dewey em relação às contribuições de sua proposta educativa em prol da consolidação dos princípios liberais e democráticos em voga no início do século XX, nos Estados Unidos.

Para Dewey, a escola possui um papel fundamental no processo educativo dos educandos e, caso se mantenha isolada da sociedade, estará desconsiderando as experiências de vida do aluno, tornando-se inútil para o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Há uma premissa importante em que se vincula a educação, por meio da experiência que os alunos possuem, às potencialidades do aprendizado na escola. Sendo assim, é preciso que o conhecimento tenha vínculo com a experiência e a realidade do aluno.

Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, assuntos que não despertam curiosidade ativa alguma e que estão além do seu poder de compreensão, lançam mão, para as matérias escolares, de uma medida de valor e de realidade, diversa da que empregam fora da escola, para as questões de interesse vital. Tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis; não perguntam a significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras suas crenças e ações. (DEWEY, 1959, p. 41)

Para além de se considerar a experiência no processo de ensino e aprendizagem, o professor, na concepção deweyana, deverá ter esse conhecimento como ponto de partida substancial para que haja alcance de seus objetivos como docente. “Constitui princípio cardeal da mais recente teoria de educação dever toda instrução iniciar-se pela experiência que o aprendiz já possui: essa experiência e as capacidades desenvolvidas, durante esse período anterior (à escola), fornecem o ponto de partida de toda aprendizagem posterior” (DEWEY, 1971, p. 75). É necessário, pois, que haja uma conexão orgânica entre educação e experiência

pessoal para que, assim, a filosofia da educação esteja comprometida com a filosofia empírica ou experimental (DEWEY, 1971).

A educação possui importante contribuição para a aquisição da experiência e, segundo Dewey (1971, p. 75), quando estas instâncias formativas são concebidas em consonância, “Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia ou qualquer uma das ciências naturais, deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana”. A relação entre experiência, educação e cotidiano é fundamental para a compreensão dos pressupostos deweyanos que influenciarão os autores contemporâneos que discutem a formação de professores e os estágios supervisionados dos currículos das licenciaturas, a partir das categorias do professor reflexivo, da identidade docente e da epistemologia da prática. Os saberes oriundos do cotidiano ganham destaque nesse debate e se contrapõem aos conhecimentos científicos produzidos na universidade. Para Dewey, a educação constitui-se em possibilidade de reconstrução da experiência e todo aprendizado é construído e consolidado a partir da experiência adquirida.

No próximo tópico, há outros elementos para suscitar o debate em torno da influência do pensamento deweyano nas propostas de formação de professores vigentes na atualidade e que têm, de modo hegemônico, norteado, do ponto de vista epistemológico, político e filosófico, as produções teóricas referentes ao estágio supervisionado curricular obrigatório nas licenciaturas.

1.3 AS INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY NOS REFERENCIAIS TEÓRICOS NORTEADORES DO DEBATE SOBRE ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A partir da discussão sobre os pilares sustentadores do pensamento filosófico e pedagógico de John Dewey, há, neste tópico, algumas reflexões sobre as apropriações teóricas de sua obra quanto à formação de professores e às suas interfaces com o estágio supervisionado curricular obrigatório no Brasil. Por ser um pensador que inaugurou uma proposta educacional articulada aos princípios democráticos, John Dewey tem influenciado uma parcela significativa da produção do conhecimento sobre formação de professores em todo o mundo. Vários autores europeus e norte-americanos, que também impactam de modo significativo na produção acadêmica brasileira, têm contribuído para o debate sobre estágio e formação de professores à luz dos fundamentos teóricos de John Dewey, de modo direto e/ou indireto, ou seja, referenciam-se em leitores primários da vasta obra deweyana.

A influência de John Dewey no pensamento educacional brasileiro talvez tenha se dado pela relevância desse intelectual no cenário mundial, que o coloca como protagonista de um movimento distinto de outras teorias, pois busca adequar o meio às necessidades humanas e estabelecer conexão entre nós e o mundo. Para Cunha (2011, p. 33),

A concepção de conhecimento aqui exposta é justamente o que atribui à filosofia de John Dewey um caráter distinto das demais correntes do pensamento filosófico. A atividade reflexiva não se submete a qualquer instância que não seja definida pela experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana e, complementarmente, pela capacidade genuinamente humana de ajustamento às condições oferecidas pelo meio.

Para Dewey, a filosofia deve se constituir como pensamento capaz de produzir práticas e, nesse sentido, a educação deve se dar a partir dessas práticas, associando o ensino à experiência pessoal do aluno.

As proposições pragmatistas mais presentes no pensamento pedagógico brasileiro são aquelas oriundas de Dewey e, obviamente, por ter sido este o pragmatista que mais se dedicou ao tema da educação. Dewey, ao discutir as questões educacionais, o fez no interior de suas formulações pragmáticas não tendo, portanto, formulado uma teoria educacional distinta de suas concepções lógicas da teoria do conhecimento. (TIBALLI, 2006, p. 103)

A proposta de educação nova ou progressiva expressa os princípios pragmatistas de John Dewey e os seus anseios pela articulação entre sociedade democrática e escola democrática. A lógica das suas formulações teóricas e epistemológicas articula-se com a sua proposta de formação humana, sobretudo aquela que se efetiva no âmbito escolar.

John Dewey ressalta que o aprendizado e a educação são processos que devem perpassar a vida inteira das pessoas. No entanto,

O aprendizado não é apenas a aquisição de mais fatos adicionados à soma das crenças de uma pessoa. O aprendizado também não é apenas a aquisição de habilidades, embora fatos e habilidades sejam parte do aprendizado. Dewey acreditava que a parte mais significativa do aprendizado é a solução habilidosa de problemas. A solução de problemas, quando bem-sucedida, às vezes adiciona novos fatos às crenças de uma pessoa e às vezes adiciona novas habilidades ao conjunto de habilidades de uma pessoa. [...] O mais importante é que apenas quando a própria pessoa se dedica à solução de problemas é que ela se torna capaz de desenvolver sua habilidade de solucionar problemas. (SHOOK, 2002, p. 139)

Shook (2002) afirma também que o processo habilidoso de resolução de problemas do educando, aliado ao processo criativo, será um intermediário importante para a aquisição do aprendizado.

A filosofia de Dewey constitui-se então a partir da conexão entre pensamento reflexivo e acontecimentos da vida cotidiana e subsume os métodos à experiência, em virtude de sua ligação com o empirismo. “Assim a reflexão subentende que se crê (ou não se crê) em alguma coisa, não por causa dela própria e sim por intermédio de alguma outra que lhe sirva de testemunho, evidência, prova, documento, garantia, em suma, de fundamento da crença” (DEWEY, 1959, p. 21). A

máxima pragmatista é de que a atribuição de sentidos de uma concepção está diretamente relacionada aos seus efeitos práticos.

Portanto, pensamento reflexivo, experiência e relação entre teoria e prática são categorias fundamentais da obra de Dewey que impactaram, de modo bastante significativo, as áreas da educação e da psicologia. A discussão dessas categorias é realizada, também, a partir do contexto histórico norte-americano, no início do século XIX, que expressa as preocupações com a educação e a democracia, evidenciando a necessidade da formação humana atrelada aos princípios liberais. “É claro que a educação baseada na teoria e na prática de experiência não pode ter, como ponto de partida, a matéria organizada do ponto de vista do adulto e do especialista” (DEWEY, 1971, p. 87).

No entanto, há uma contradição em Dewey, visto que, ao mesmo tempo em que defende uma sociedade democrática e livre, critica a escola tradicional e o modo como ela trata do conhecimento. A proposta de *learning by doing*, ou seja, aprender fazendo, não se constitui em método democrático de acesso ao conhecimento.

Segundo Saviani (1997), quando menos se falou em democracia na escola, mais a escola esteve articulada aos princípios democráticos de acesso ao conhecimento e, quando mais se falou em democracia na escola, a partir dos princípios defendidos pelo movimento do escolanovismo, a escola não esteve articulada com o acesso democrático aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Outros autores também têm se dedicado à discussão dessa falsa ideia de democracia que sustenta o discurso da educação reflexiva, pragmatista de influência escolanovista, que possui enraizamentos na teoria deweyana. São eles: Duarte (2003, 2011), Martins (2010), Facci (2004), entre outros.

John Dewey, intelectual que defendia os princípios democráticos liberais, acreditava que uma sociedade autocrática fortalecia os privilégios de uma classe minoritária e cerceava a liberdade intelectual, comprometendo drasticamente as oportunidades de se aprender por meio da experiência. Em contrapartida, uma sociedade democrática fomentava na escola a liberdade intelectual e a pluralidade de ideias tão vitais para a formação dos alunos (DEWEY, 2007).

A relação intrínseca e coerente entre escola democrática e sociedade democrática é explicitada na construção do pensamento deweyano, no sentido de elaborar sérias críticas à escola tradicional vigente no início do século XX. “O que distingue a educação baseada em experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fonte de problemas. Na escola tradicional, a fonte dos problemas está fora da experiência do aluno” (DEWEY, 1971, p. 81).

Se para Dewey o pensamento reflexivo constitui-se como ponto central da construção de uma sociedade democrática, como fomentá-lo num contexto adverso e ainda inexistente, pelo menos do ponto de vista da crítica à lógica do seu pensamento?

Segundo Cunha e Pimenta (2011, p. 67-68):

Podemos praticar a educação reflexiva já, nas condições ora vigentes, de modo a fomentar um novo modo de vida? Podemos efetivar uma prática pedagógica reflexiva, ainda que todos os condicionantes sociais conspiram para torná-la inviável? [...] A tentativa de realizar o pensamento reflexivo ainda que não plenamente, em condições que não são as ideais, constitui ferramenta imprescindível para que nossos projetos imaginados tenham alguma chance de acontecer. [...] Não há educação reflexiva sem democracia, mas não haverá democracia sem educação reflexiva.

Ao criticar a estrutura medieval e monárquica da sociedade, na qual as verdades eram impostas a uma sociedade subserviente, Dewey constrói sua filosofia a partir da premissa da democracia e da liberdade. Sendo assim, o modo de organização social no qual viveu necessitava de uma teoria filosófica e educacional baseada nos princípios democráticos.

A democracia moderna necessita de um sistema educacional que vá além da memorização de fatos e também da aquisição de habilidades de aprendizado. Nem um cabedal de fatos nem um corpo de habilidades podem ser o objetivo da educação. Em vez disso, a origem de todos os fatos e habilidades, que é a solução de problemas, deve ela mesma ser objetivo da educação. Mas como a

solução de problemas e seus avanços são tarefa de uma vida inteira, a educação deve igualmente ocorrer durante toda a vida. (SHOOK, 2002, p. 141)

Segundo Dewey, a democracia moderna não oferece formas de vida fixas e, por isso, a educação não deve preparar os educandos para a aquisição de um corpo fixo de informações ou habilidades.

Numa sociedade cujas relações e instituições estão sempre se alterando, o aprendizado mais importante é aquele que se dá no contexto de adaptação do indivíduo a essas alterações e da resolução dos conflitos inevitáveis produzidos por elas. A adaptação e a resolução de conflitos são necessariamente uma tarefa social. [...] Como a democracia é uma forma de vida com vastas oportunidades de solução inteligente de problemas, ela é uma forma de educação tanto de adultos quanto de crianças. (SHOOK, 2002, p. 141-142)

A máxima da educação pela experiência, a resolução habilidosa de problemas da prática e o protagonismo do pensamento reflexivo constituem-se em categorias do pensamento deweyano apropriadas pelos autores que discutem a temática da formação de professores em suas interfaces com o estágio supervisionado curricular obrigatório. Diante disso, questiona-se: quais são as implicações para a pedagogia e para a produção do conhecimento da pós-graduação *stricto sensu* que desenvolve pesquisas na área de formação de professores de educação física a partir dessas propostas fundamentadas no pragmatismo?

Segundo Tiballi (2006), as proposições de John Dewey foram traduzidas por diversos autores brasileiros, mas tiveram destaque com Anísio Teixeira, sobretudo a partir do discurso pedagógico que desencadeou o movimento escolanovista no Brasil. “Transcorrido mais de meio século após o desencadear daquele movimento, a concepção pragmatista de experiência continua sendo referência para o campo da educação” (TIBALLI, 2006, p. 105).

É nesse sentido que a análise da influência do pragmatismo deweyano mostra-se significativa nesta pesquisa, pois esse pragmatismo tem fundamentado o discurso acadêmico-pedagógico a partir da premissa da criticidade e da inovação.

Cunha e Pimenta (2011) afirmam que as expressões “professor reflexivo” e “profissional reflexivo” derivam da influência que Schön teve da teoria deweyana.

Já no prefácio de seu livro, intitulado *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Donald Schön (2000) diz que o debate feito sobre a educação profissional se dá por meio da reorganização das ideias de Dewey. A base de sua argumentação reside no questionamento sobre que tipo de educação profissional seria adequada para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação. Para Schön (2000), a reflexão sobre os dilemas da prática é imprescindível para que haja o aprendizado da profissão, sendo preciso dar ênfase ao lado positivo da educação para a prática. Apesar de escrever tendo por base a área de arquitetura, Schön (2000) diz que esse livro se direciona aos profissionais da educação (professores, estudantes e administradores educacionais) empenhados com uma educação voltada para a prática reflexiva.

Uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação. Eles compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais – o tribunal, a escola, o hospital e a empresa, por exemplo. Suas práticas são estruturadas em termos de tipos particulares de unidades de atividade – casos, pacientes, visitas ou aulas, por exemplo – e eles estão social e institucionalmente padronizados, de forma a apresentar ocorrências repetidas de tipos particulares de situações. Uma “prática” é feita de fragmentos de atividade, divisíveis em tipos mais ou menos familiares, cada um dos quais sendo visto como vocação para o exercício de certo tipo de conhecimento. (SCHÖN, 2000, p. 36; grifos do autor)

Essa tendência, denominada epistemologia da prática, tem influenciado o debate da formação de professores na universidade de forma significativa e impactado as produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* e também grande parte da produção teórica que tematiza o estágio supervisionado curricular obrigatório, em suas interfaces com a formação de professores de educação física. Apesar de suas particularidades, de um modo geral, Donald Schön, Kenneth Zeichner, Philippe Perrenoud e Maurice Tardif são os principais expoentes do debate sobre essa temática na área da educação física. Essa influência será mostrada mais adiante, no capítulo referente à exposição da análise das teses e

dissertações que tematizam o estágio supervisionado curricular obrigatório na formação de professores de educação física.

O ensino prático reflexivo faz parte do arcabouço teórico das concepções de formação de professores, sendo, conforme Schön (2000, p. 25),

Um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. Argumentarei que as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático-reflexivo como um elemento-chave da educação profissional.

A proposta da epistemologia da prática, fundamentada pelo ensino prático-reflexivo, tem impactado o currículo da formação de professores, inclusive as propostas de estágio supervisionado curricular obrigatório, visto que estes espaços são propícios para a discussão da relação entre teoria e prática e para a promoção do pensamento reflexivo. Em um texto intitulado *Formar professores como profissionais reflexivos*, Schön (1992) traz uma proposta para o estágio supervisionado curricular, que ele denomina de *practicum*. Segundo o autor, *practicum* é um momento estruturado de prática pedagógica na formação de professores capaz de produzir reflexão sobre um tipo de conhecimento mobilizado pelos professores durante a ação profissional e de propor mudanças decisivas na estrutura curricular desses cursos. O *practicum* caracteriza-se em momentos como: estágio, aula prática e tirocínio (SCHÖN, 1992).

Toda a base científica e filosófica dessa proposta é construída a partir da crítica aos conhecimentos produzidos na universidade, denominados, por esse grupo de autores, como conhecimentos instrumentais, repletos de racionalidade técnica, produzidos de modo apartado dos conhecimentos da prática profissional, da valorização dos saberes da experiência e dos conhecimentos tácitos.

O movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva, cujas origens remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstói, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao Emílio de Rousseau, encontra-se no centro de um conflito epistemológico. Nas Universidades, a racionalidade técnica está a ressurgir. Simultaneamente, estamos mais conscientes das inadequações da racionalidade técnica, não só no ensino, mas em todas as profissões. (SCHÖN, 1992, p. 91)

A crítica aos conhecimentos científicos dará respaldo teórico e epistemológico à proposta de formação de professores práticos reflexivos que se materializa a partir da aproximação dos conhecimentos tácitos ou do cotidiano.

Duarte (2003) faz críticas contundentes ao modo como Schön elabora sua proposta formativa e diz que há esse conflito epistemológico entre o conhecimento escolar e a reflexão-na-ação ou conhecimento tácito. Segundo Duarte (2003, p. 615),

Schön estabelece uma forte ligação entre o conhecimento tácito (conhecimento cotidiano) que o aluno traz para a sala de aula e o conhecimento também tácito que o professor constrói ao dar atenção aos processos de conhecimento e de pensamento de seus alunos por meio da reflexão-na-ação.

Assim, existe uma hipervalorização dos saberes do cotidiano do aluno e do professor em detrimento do saber escolar, filosófico e científico. A proposta do prático reflexivo representa então uma perspectiva de transição de concepções, ou seja, do saber que privilegia os conteúdos e a transmissão do saber científico para os saberes da prática e do cotidiano. Isso traz impactos diretos para a formação de professores, pois expressa concepções antagônicas de educação.

A ação pedagógica que fizesse a criança passar do conhecimento cotidiano e tácito ao conhecimento escolar não deveria, portanto, ser considerada um progresso. Haveria apenas uma “coordenação” ou uma “associação” de duas diferentes estratégias representativas. Por essa razão é que Schön critica o caráter privilegiado que tradicionalmente tem sido atribuído ao saber escolar. Assim como Schön entende não haver progresso na passagem do saber cotidiano do aluno ao saber escolar, também não haveria progresso na passagem do saber prático do professor ao saber científico e filosófico sobre a educação. *A formação de professores deveria, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor.* (DUARTE, 2003, p. 618; grifos da pesquisadora)

Assim, a formação de professores articula-se a uma proposta de educação baseada nos saberes da prática e apartada da formação teórica proposta pela universidade, que, segundo Schön (1992), pauta-se pela racionalidade técnica e subsume os conhecimentos da prática aos princípios científicos. Para o autor, esse

contexto é um obstáculo à reflexão na e sobre a prática, nos espaços escolares e na universidade.

Nos níveis elementares de ensino, um obstáculo inicial à reflexão *na e sobre a prática* é a epistemologia da escola e as distâncias que ocasiona entre o saber escolar e a compreensão espontânea dos alunos, entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino. Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: *Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada.* Mas, de fato, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias. (SCHÖN, 1992, p. 91; grifos do autor)

O *practicum* reflexivo fundamenta-se na defesa do utilitarismo e do pragmatismo, expressando, portanto, a influência do pensamento deweyano para a proposta de formação escolar e universitária. No desenvolvimento de um *practicum* reflexivo, há três dimensões da reflexão sobre a prática: compreensão das matérias por parte do aluno, a interação interpessoal entre professor e aluno e a dimensão burocrática da prática (SCHÖN, 1992).

A partir desse questionamento: “O que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir na e sobre a sua prática?”, Schön (1992, p. 88) explicita as bases constitutivas da sua proposta para a formação de professores e, expõe, de modo evidente, o arcabouço teórico de raiz pragmatista. Por possuir formação e inserção profissional na arquitetura, Donald Schön dialoga com exemplos trazidos dos *ateliers* de design arquitetônicos, onde os alunos *aprendem fazendo*. Essa lógica vem do *learnig by doing* proposto por Dewey, no início do século XIX, para enfatizar a necessidade da prática e da experiência no processo de ensino-aprendizagem. Para Dewey (1971), é necessário que haja uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, materializando os pressupostos do empirismo, o que vai fundamentar, posteriormente, a discussão em torno da valorização dos saberes da prática e da experiência.

As tradições desviantes da formação artística, bem como do treino físico e da aprendizagem profissional, contêm, no seu melhor, as características de um *practicum* reflexivo. Implicam um tipo de *aprender fazendo*, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer. Nos *ateliers* de *design* arquitetônico, por exemplo, os alunos começam por desenhar antes de saberem o que é o design. Nos primeiros tempos toda a gente se queixa da confusão. (SCHÖN, 1992, p. 89)

Essa proposta tem sido incorporada pela educação física e pelos estudiosos da área da didática, da prática de ensino e do estágio supervisionado. Nesse sentido, Rangel Betti e Betti (1996) trazem sugestões para um currículo de formação de professores de educação física baseado na prática reflexiva, princípios desenvolvidos por Schön (1992). Na área de conhecimento da educação física, sobretudo na que se refere à educação física escolar, esses autores, assim como vários outros que se utilizam desse mesmo referencial teórico, têm influenciado as produções científicas e curriculares. Alinhada à proposta do *practicum* reflexivo, Rangel Betti e Betti (1996) defendem que a prática deve ser considerada eixo central do currículo; que a troca de experiências entre os alunos seja incorporada ao aprendizado e seja concebida como experiência da prática reflexiva; que se adote uma concepção ampliada de currículo, na qual as aulas do curso de formação de professores de educação física englobem aulas teóricas e práticas; e que incluam o relacionamento informal entre professor e aluno.

Assim, as críticas de Duarte (2003) são pertinentes diante dos pressupostos teóricos e epistemológicos das propostas do prático-reflexivo, pois há uma desconstrução da legitimidade da universidade no processo de formação de professores pautada numa sólida formação teórica e intelectual. Existe, ainda, um conjunto de autores, como já explicitado no início deste tópico, responsável por essa discussão de desqualificação da formação docente, sob um discurso crítico e sedutor.

A epistemologia e a pedagogia adotadas por Schön levam, portanto, assim como acontece com outros autores no campo da formação de professores, ao tema da alegada inadequação da universidade, tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais, entre eles os professores. Reafirmo o que já

afirmei acima: de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”. (DUARTE, 2003, p. 619-620; grifos do autor)

Conforme já anunciado neste capítulo, outro autor importante no debate sobre formação de professores prático-reflexivos é o norte-americano Kenneth Zeichner. E o grande influenciador de seu pensamento foi Donald Schön, especialmente através do conceito de *practicum*, que ele retoma como sendo: “momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio) integrados nos programas de formação de professores” (ZEICHNER, 1992, p. 117).

O autor é um dos protagonistas do debate sobre formação de professores no Brasil e ainda tem influenciado as reflexões realizadas no estágio supervisionado curricular obrigatório nas universidades. Ao introduzir um dos seus textos mais utilizados pelos autores brasileiros que se baseia na concepção do prático-reflexivo, Zeichner (1992) mostra a centralidade do *practicum* nos currículos dos cursos destinados à formação de professores e a sua necessária articulação com aspectos inovadores.

Discutem-se neste texto as inovações anunciadas recentemente no *practicum* no Reino Unido, Estados Unidos da América, Canadá e Austrália, em relação ao modo como fazem em face aos diferentes obstáculos à aprendizagem dos professores. Estas inovações incluem o desenvolvimento de programas temáticos de formação de professores, a articulação de um currículo explícito do *practicum*, o desenvolvimento de relações mais estreitas entre o *practicum* e cursos universitários específicos, o alargamento do *practicum* ao domínio da comunidade, a localização do *practicum* em escolas oficiais (Escolas de Desenvolvimento Profissional) que têm um papel especial na formação de professores e, finalmente, uma perspectiva do *practicum* como uma aprendizagem cognitiva. Estas reformas

curriculares são analisadas à luz de diferentes concepções de ensino consideradas como práticas reflexivas. (ZEICHNER, 1992, p. 117)

A importância secundária concedida ao *practicum* nas escolas primárias e secundárias, a ausência de um currículo explícito para o *practicum* e de uma ligação estreita entre as aprendizagens ocorridas nas universidades e nas escolas, a qualidade irregular da supervisão do *practicum* aliada à falta de preparação profissional dos orientadores da universidade e dos orientadores das escolas constituem-se como obstáculos à aprendizagem do professor e à concretização do valor educativo do *practicum* (ZEICHNER, 1992). Esses obstáculos à aprendizagem do professor são caracterizados por Zeichner como pertencentes às práticas convencionais e, por isso, ele situa a sua proposta do *practicum* como pertencente às práticas inovadoras.

Outro elemento importante na concepção de Kenneth Zeichner, construído sob influência de Donald Schön e que tem impactado, de modo significativo, as produções teóricas e as concepções sobre formação de professores e estágio supervisionado curricular obrigatório, refere-se ao papel desempenhado pela pesquisa. A crítica de Zeichner à relação do *practicum* centrado na investigação, sob a perspectiva do ensino como ciência aplicada, e a defesa da relação do *practicum* centrado na investigação sob a perspectiva do ensino como prática reflexiva expressam o polêmico debate que se tem acumulado no espaço acadêmico sobre o papel da pesquisa na formação de professores e sobre a relação entre universidade e escola. Segundo Zeichner (1992, p. 125), “Um outro conjunto de inovações recentes no *practicum* deriva de pressupostos completamente diferentes, baseados numa perspectiva do ensino como prática reflexiva”.

Essa proposta inovadora é defendida por Zeichner e possui suporte teórico nas contribuições de Schön através da categoria de conhecimento na ação. Essa discussão irá respaldar a crítica feita à racionalidade técnica que esses autores atribuem aos conhecimentos científicos produzidos nas universidades. Em contraposição a esses conhecimentos científicos, os autores propõem a valorização dos conhecimentos oriundos da experiência e da prática.

Schön (1989) fornece-nos uma série de conceitos para descrever o conhecimento-na-ação, argumentando que a racionalidade técnica dominante que descrevi anteriormente – cuja intenção é resolver os problemas da prática através da aplicação de teorias derivadas da investigação acadêmica – revela-se inadequada em situações de confusão e de incerteza que os professores e os outros profissionais enfrentam no desempenho das suas atividades. (ZEICHNER, 1992, p. 125)

Então, a crítica à resolução de problemas da prática só faz sentido na medida em que aborda as teorias oriundas da investigação acadêmica da universidade. A defesa desses autores se dá, portanto, a partir da articulação entre a resolução de problemas da prática e a investigação na e sobre a prática docente. Há uma negação dos conhecimentos científicos, principalmente daqueles produzidos na universidade sob o respaldo da ciência aplicada. Segundo eles, os problemas mais complexos desafiam a solução técnica.

A formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores *a partir das suas próprias práticas*. O ensino é encarado como uma forma de *investigação e experimentação*, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada. (ZEICHNER, 1992, p. 126; grifos da pesquisadora)

A crítica à perspectiva da ciência aplicada acontece em virtude da subordinação e da negação das opiniões e das teorias dos professores em relação às teorias dos investigadores acadêmicos. Apesar da defesa da centralidade dos conhecimentos práticos e ligados à experiência, Zeichner (1992) traz reflexões importantes para se pensar o lugar do *practicum* na universidade.

Os especialistas que estão envolvidos na coordenação de experiências do *practicum* devem ser politicamente mais ativos para que se consiga alterar e melhorar o seu contexto estrutural. Em todos os quatro países a que me referi, o *practicum* tem um estatuto marginal nas instituições terciárias. Mesmo nas Faculdades de Educação, quanto mais próximo for o envolvimento de seus docentes no *practicum*, mais baixo será o seu estatuto acadêmico. (ZEICHNER, 1992, p. 133)

Vê-se que o problema da sua concepção de formação de professores está no modo como ele propõe a crítica à ciência aplicada e à alternativa da epistemologia da prática como norteadora dos processos formativos das licenciaturas e que, inclusive, não necessitam ser espaços exclusivos para se formar os futuros professores que atuarão nas escolas.

António Nóvoa, professor na Universidade de Lisboa, é um dos intelectuais mais expressivos no que concerne ao tema da formação de professores. Suas formulações teóricas têm tido significativos impactos no debate sobre formação de professores no Brasil e, conseqüentemente, contribuído para a formulação das concepções de estágio supervisionado curricular obrigatório respaldadas pela epistemologia da prática. As produções bibliográficas concernentes à temática desta pesquisa e as produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* têm evidenciado os princípios teóricos e epistemológicos difundidos por António Nóvoa. A discussão feita por esse autor sobre formação de professores abrange os aspectos do desenvolvimento pessoal (vida do professor), profissional (profissão docente) e organizacional (produção da escola). A essência da sua concepção de formação de professores perpassa pela defesa do deslocamento “de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc) para uma perspectiva centrada no terreno profissional” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Apoiado no discurso da profissionalização docente, Nóvoa (1992) afirma que é necessário que a formação “tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (NÓVOA, 1992, p. 24). Para ele, a formação docente deve estimular a perspectiva crítico-reflexiva, proporcionar o pensamento autônomo e facilitar as dinâmicas de autoformação participada²⁶.

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...]. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de

²⁶ António Nóvoa é um grande defensor das redes de autoformação participada a fim de que não se mobilize a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas em um quadro conceitual de produção de saberes. Essas redes devem permitir compreender a globalidade dos sujeitos e a formação se constituir como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes são fundamentais para a materialização dos princípios da formação mútua, nos quais o professor assume duplo papel, ou seja, o de formador e o de formando (NÓVOA, 1992).

trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado educado. (NÓVOA, 1992, p. 25; grifos do autor)

A concepção de formação de António Nóvoa é construída a partir da valorização dos saberes da experiência e com o incremento da especificidade dos aspectos da vida pessoal do professor. Para discutir a relação entre formação e construção da identidade pessoal, ele se baseia em Dominicé (1986), que é uma das fontes teóricas de Maurice Tardif, outro autor bastante referenciado nos estudos sobre formação de professores no Brasil. Experiência e identidade são categorias fundamentais da proposta de Nóvoa e, segundo ele, serão os principais saberes de referência para a formação humana. Apesar de a teoria fornecer indicadores importantes, esta não será decisiva no processo formativo dos professores (NÓVOA, 1992).

A premissa do desenvolvimento pessoal e da produção da profissão como produção da vida é discutida por Nóvoa (1992) a partir das categorias de Schön, que são: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Outros fundamentos teóricos apropriados por António Nóvoa têm origem em Elliot²⁷, quando remete à necessidade de uma formação de tipo investigativo, e em Perrenoud²⁸, para se respaldar na discussão acerca da

²⁷ Silva (2011) produziu uma tese de doutorado com a discussão sobre as concepções de pesquisa difundidas por Elliott, Carr, Kemmis, Schwab e Stenhouse, expoentes da pesquisa-ação e que estão presentes nas propostas de formação de professores. A autora elaborou questionamentos profícuos acerca das abordagens contemporâneas de formação de professores que se centram na pesquisa e como estas discutem a relação entre teoria e prática. A autora conclui que a relação entre teoria e prática, trazida pelas concepções hegemônicas de formação de professores pautadas no prático-reflexivo, no professor-pesquisador e na apropriação dos elementos da pesquisa-ação, desconsideram a história, os aspectos constitutivos do trabalho docente na sociedade capitalista e propõem a resolução imediata de problemas da prática educativa. Nessa relação, há a predominância da prática em detrimento da teoria.

²⁸ Ferreira (2013) discute, a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, a lógica semiformal da pedagogia das competências desenvolvida por Phillippe Perrenoud. Segundo a autora, Perrenoud parte de primados políticos e filosóficos do pragmatismo deweyano para elaborar sua proposta de ciclos de aprendizagem e de solução para o problema do fracasso escolar, tendo impactado de modo bastante significativo o pensamento pedagógico brasileiro, a partir da década de 1990.

pertinência de se conjugar uma formação de tipo clínico que articule a prática e a reflexão sobre a prática.

Assim, a formação de professores se articula a partir das categorias da reflexão e da ação, enfatizando os saberes da experiência e refutando a formação universitária, que, segundo Nóvoa (1992), é impositiva e distante da realidade da prática docente. Ele nomeia sua proposta formativa de inovadora e produtora de autonomia, porque tem como base os saberes da experiência e propõe a investigação com os professores e pelos professores e não sobre os professores, como as pesquisas criticadas por ele procedem em relação à escola. Para ele, a evolução na profissão docente articula-se diretamente aos princípios da prática reflexiva e científica, no sentido de produzir seus próprios sistemas e saberes. As bases para a discussão sobre a ideia do professor pesquisador de sua própria prática e sobre a pesquisa colaborativa entre universidade e escola, que perpassam os estágios supervisionados, também são evidenciadas nos princípios do pensamento pedagógico de António Nóvoa.

Há um entrelaçamento de ideias que compõe a concepção do professor como profissional reflexivo. Vários intelectuais importantes do cenário educacional, especialmente quanto à formação de professores, se inspiraram no pensamento de John Dewey e, a partir deste, construíram propostas que têm sido fundamentais para o debate sobre estágio e formação de professores. Segundo Zeichner (2008, p. 538-539),

Quando Donald Schön publicou o livro *O profissional reflexivo*, em 1983 (Schön, 1983), isso marcou a re-emergência da prática reflexiva como um tema importante da formação docente norte-americana. A ideia da prática reflexiva já existia há muito tempo, tanto na filosofia ocidental como na não-ocidental, incluindo a grande influência que o livro de John Dewey, *Como pensamos* (Dewey, 1933), exerceu na educação nos EUA, no início dos anos de 1900. Após a publicação do livro do Schön e da grande quantidade de literatura sobre o tema que ele estimulou a produzir no planeta inteiro, e do trabalho de outros educadores no mundo, incluindo o de Paulo Freire, no Brasil (Freire, 1973), e o de Jurgen Habermas, na Europa (Habermas, 1971), formadores de educadores de diferentes países começaram a discutir como eles preparavam seus estudantes para serem professores reflexivos. O ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o

que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico [...]. O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. (Grifos do autor)

A concepção do professor como profissional reflexivo, aliada à concepção do professor pesquisador, constitui-se nos aspectos mais incorporados por professores brasileiros em relação à obra de Kenneth Zeichner. Essas concepções de Zeichner também têm respaldado o debate sobre estágio supervisionado curricular obrigatório nas licenciaturas em educação física, sobretudo para defender a importância da pesquisa na formação inicial nesse espaço do currículo. A adesão a essa perspectiva do professor pesquisador aparece nas produções científicas como panaceia dos problemas existentes entre teoria e prática ocorridos nos estágios supervisionados dos currículos das licenciaturas em educação física.

As concepções formativas de Kenneth Zeichner apropriam-se de pressupostos teóricos de Donald Schön, mas também os refutam, no sentido de propor a pesquisa, além da reflexão, como dimensão formativa no contexto da formação docente. Quando Zeichner (1992, p. 118) “discute os diferentes tipos de inovações no *practicum*, examinando-as em função das suas potencialidades para superar as dificuldades da aprendizagem dos professores”, ele propõe, no quarto item, a existência de “*practicums*” centrados na investigação e na reflexão, afirmando do seguinte modo: “Dois tipos de *practicums* centrados na investigação, incluindo ainda o *practicum* reflexivo proposto por Donald Schön” (ZEICHNER, 1992, p. 118; grifos do autor). A defesa do aspecto investigativo proposta pelo autor seduzirá muitos professores brasileiros, já que parte de um pressuposto de apoio às pesquisas dos professores a partir das suas próprias práticas. Assim, “O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada” (ZEICHNER, 1992, p. 126). Assim como Nóvoa (1992), Zeichner (1992) também tece críticas à subordinação de opiniões e teorias produzidas pelos professores no cotidiano da prática pedagógica à dos “investigadores acadêmicos” (ZEICHNER, 1992, p. 126).

A partir desse tipo de argumentação, esse grupo de autores, que tem influenciado a produção científica sobre estágio e formação de professores no Brasil, constrói argumentos que minimizam a importância da universidade como *lócus* de formação docente²⁹, menospreza os conhecimentos científicos e concede um extremo protagonismo aos saberes da prática no mesmo compasso de desvalorização da teoria.

Neste tópico da tese, explicitaram-se os autores que se inspiraram no pensamento deweyano para construir a ideia do professor como prático reflexivo, que tem impactado significativamente na elaboração das concepções de estágio supervisionado curricular obrigatório dos cursos de formação de professores de educação física e que são vistos nas produções acadêmicas da pós-graduação *stricto sensu* do país. Como será mostrado no terceiro capítulo, a maioria dos autores das teses e dissertações justifica a adoção dessa concepção de formação por acreditar que esta seja capaz de formar professores críticos e autônomos e que, portanto, estes também estarão habilitados a fazer o mesmo com seus alunos na escola. No entanto, é preciso ter cautela com as promessas difundidas por essa concepção teórica, uma vez que autonomia, criticidade e reflexão são conceitos passíveis de diferentes tipos de significados e atribuições epistemológicas.

É preciso cuidado com a difusão dessas concepções de formação de professores, porque, a partir do final do século XX, há uma atualização do ideário escolanovista que irá subsidiar, filosófica e epistemologicamente, as pedagogias contemporâneas, denominadas por Duarte (2011) como pedagogias do “aprender a aprender”. As propostas baseadas na ideia do professor reflexivo ou professor pesquisador compõem ideologicamente essas pedagogias contemporâneas, cujos enraizamentos teóricos baseiam-se no pragmatismo. Para Duarte (2011), essas propostas pedagógicas partem da premissa da identidade entre ensino e pesquisa no trabalho docente realizado na escola, devendo o professor ser um constante pesquisador das suas práticas educativas.

²⁹ Zeichner (1992, p. 129-132) discute a proposta de criação de escolas-clínicas e/ou escolas de desenvolvimento profissional com algumas ressalvas e afirma que, apesar de apoiar o movimento, estas não podem se constituir como panaceia para os problemas do *practicum*. Suas ressalvas referem-se, sobretudo, à transferência da supervisão do *practicum* para essas escolas-clínicas em virtude da necessidade de criação de laboratórios de formação docente nas escolas existentes na realidade vigente.

Para subsidiar a reflexão tendo por base as contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, é fundamental que haja a compreensão dos enraizamentos e fundamentos filosóficos das propostas pedagógicas. As propostas norteadoras da discussão sobre formação de professores no Brasil são elaboradas a partir de primados filosóficos e epistemológicos e, portanto, com capacidade de atuar na formação humana. Toda proposta pedagógica também se constitui como fenômeno de ordem humana e, por isso, carrega a totalidade histórica, política, ideológica e cultural da sociedade que a produz. É nesse sentido que a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, por meio de seus conceitos, tem muito a contribuir para a análise do objeto desta pesquisa.

O pensamento de Adorno, com sua profundidade e extensão, aguarda ainda a extração de toda a sua potencialidade para a compreensão dos seres e da realidade. A aplicação de seu método de investigação poderá esclarecer aspectos prementes da problemática da modernidade, o que trará delimitação de temas e abordagens nos mais variados campos de atividade humana. Desses, o campo da educação, certamente, será um dos mais beneficiados, como bem demonstram textos como os que tratam da “semicultura”, dos “tabus do professor”, da “educação após Auschwitz”, da “educação para a autonomia” e tantos outros. (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2012, p. 44)

As contribuições teóricas da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, em especial as provenientes dos pensadores clássicos da primeira geração – Adorno, Horkheimer e Marcuse – fazem-se atuais e podem ser relidas segundo a nossa concretude social contemporânea. A reflexão crítica dos fenômenos educacionais e suas interfaces com a formação de professores são premissas básicas para uma análise radical da nossa realidade. É nesse sentido que há questionamentos acerca das concepções de estágio e formação de professores hegemônicas na área da educação física e que expressam apropriações acríticas das teorias pedagógicas e filosóficas, mesmo quando se dizem críticas e reflexivas. As apropriações do pensamento pedagógico do pragmatismo, através de seus interlocutores e discípulos, têm se mostrado significativas na disseminação de uma concepção de estágio pautada pela experiência e pelo recuo da teoria, difundindo a promessa da formação crítica, autônoma e emancipatória, capaz de solucionar os problemas imediatos da prática docente.

CAPÍTULO II

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Teoria Crítica frankfurtiana constituiu-se a partir da união de um grupo de intelectuais alemães que desenvolveu, a partir dos anos de 1920, várias pesquisas e intervenções teóricas sob a perspectiva analítica crítica de questões sociais, filosóficas, culturais, éticas e estéticas. Os principais membros desse grupo foram Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno e Walter Benjamin. Segundo Pucci (2001), esse grupo de intelectuais manteve os princípios do pensamento marxista, mas dialogou, de forma crítica e inovadora, com Kant, Hegel, Weber, Nietzsche e Freud, produzindo trabalhos sobre temas filosóficos, culturais, sociais, estéticos e psicológicos.

No presente estudo, a apropriação do pensamento dos intelectuais da Teoria Crítica dar-se-á através de Hebert Marcuse, Walter Benjamim, mas, sobretudo Max Horkheimer e Theodor Adorno. As produções teóricas oriundas de pesquisas e de reflexões filosóficas desses intelectuais permitem estabelecer nexos capazes de problematizar e compreender a formação de professores de educação física na atualidade, sobretudo a partir de suas interfaces com o estágio supervisionado curricular obrigatório. As conferências e entrevistas de Adorno, assim como seus ensaios filosóficos, estéticos e culturais, possibilitam a reflexão sobre o contexto atual da formação docente na universidade. Nessa obra diversa, Adorno problematiza questões sociais e educacionais e apresenta sugestões acerca da relação entre teoria e prática educacional, rebatendo a imagem de crítico pessimista predominante em seus escritos. Adorno (2003, p. 183) afirma que a educação é condição essencial para que haja autonomia.

[...] A figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja

uma educação para a contradição e para a resistência. (ADORNO, 2003, p. 182-183)

Outra observação importante é que os estudos e pesquisas mostrados por Pucci (2001) revelam que os ensaios adornianos não pedagógicos possuem grande potencial educacional e trazem inúmeras contribuições para a educação e, muitas vezes, com reflexões mais elucidativas do que as publicações mais específicas sobre educação e formação. Textos como *Minima Moralia*, *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, *Dialética Negativa* e *Teoria Estética, Educação e emancipação*, por exemplo, trazem o desafio da interpretação e da análise da conjuntura educacional nos diversos espaços formativos da sociedade contemporânea (PUCCI, 2001). Assim, o pensamento adorniano desafia seus leitores ao pensamento crítico e suscita a inconformidade com as questões educacionais tão subservientes ao empobrecimento formativo e à barbárie.

O pensamento adorniano nos dá a possibilidade de levantar uma série de eixos teóricos, coordenados entre si, na tentativa de se projetar uma configuração objetiva da educação. Esses eixos apresentam as diversas facetas do objeto em análise, se compõem, se contrapõem, nenhum é mais importante que o outro, e permitem a companhia de outros eixos que, por ventura, o processo de interpretação vier a descobrir em sua configuração primeira. (PUCCI, 2001, p. 8)

É a partir dessa interlocução teórica e epistemológica que os próximos tópicos, integrantes deste capítulo, trarão reflexões sobre o procedimento de razão que fundamenta a ciência e os princípios formativos da universidade contemporânea. Atrelada a esse debate, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt tem possibilitado o entendimento e o questionamento das relações existentes entre razão instrumental e pragmatismo. O modo como a educação, na perspectiva da Formação Cultural adorniana, tem se subsumido à lógica pragmática do pensamento, sobretudo com a chancela institucional da universidade, constitui-se como problematização norteadora deste capítulo.

2.1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O pensamento crítico e contestador dos frankfurtianos apresenta inúmeras possibilidades para a análise da questão educacional e da formação de professores, na medida em que se baseia numa práxis negativa da educação³⁰. A compreensão do pensamento adorniano como uma práxis negativa da educação se dá por possibilitar,

[...] a partir do acompanhamento crítico do fracasso das formas históricas educacionais, em especial de sua configuração contemporânea, indagar sobre a possibilidade de sua realização nos dias de hoje, numa situação em que todo o conhecimento se vê marcado pela mesma deformação da sociedade que ele investiga. Nesse sentido, apesar de sua indignação, ele se transforma em uma práxis crítica, instiga o sujeito pensante a intervir no processo histórico da realização das configurações educacionais, a examinar por dentro seus fracassos, suas causas, as possibilidades presentes e estabelecer eixos que norteiem a construção de ensaios pedagógicos e formativos, bem como instrumentos críticos para acompanhar essas tentativas. (PUCCI, 2001, p. 9)

Na contramão das expectativas formativas em relação às instituições educativas, as políticas educacionais, as propostas curriculares, os conteúdos e as metodologias de ensino têm se organizado, tanto na escola como na universidade, a partir da lógica da Semiformação Cultural, contribuindo para o empobrecimento das experiências.

O empobrecimento da experiência provocado pela dialética, empobrecimento que escandaliza as opiniões razoáveis e sensatas, revela-se no mundo administrado como adequado à sua monotonia abstrata. O que há de doloroso na dialética é a dor em relação a esse mundo, elevada ao âmbito do conceito. O conhecimento precisa se juntar a ele, se não quiser degradar uma vez mais a concretude ao nível da ideologia; o que realmente está começando a acontecer. (ADORNO, 2009, p. 14)

³⁰ A partir da dialética negativa adorniana, Maar (1996) afirma que a fixação negativa da realidade se apresenta como crítica da objetividade fetichista e expõe a história e a concretude do objeto. A práxis negativa compõe a dimensão de negação da dialética e se faz com a crítica ao deslumbramento e a resistência à Semiformação Cultural.

O arcabouço teórico dos frankfurtianos refuta as teorias afirmativas³¹ e mantém a crítica imanente em todas as questões que se propõe a analisar. Isso porque esse grupo de autores parte do primado da ambivalência, fundamental para se apanhar as contradições e as múltiplas determinações do contexto educacional e, também, vislumbrar possibilidades de ruptura com esse modelo societal. As teorias afirmativas, tão criticadas pelos frankfurtianos, não apanham os nexos constitutivos da sociedade administrada e positivizam as teorias educacionais. Assim, o pensamento adorniano permite, a partir da ambivalência,

[...] ser duro e persistente na crítica das formas com que a educação brasileira foi se constituindo historicamente – negando a seus educandos a possibilidade de formação cultural plena -, e, ao mesmo tempo permite, através do diagnóstico radical e intransigente, perscrutar saídas possíveis, mesmo que difíceis na atual sociedade administrada. (PUCCI, 2001, p. 9)

Para os frankfurtianos, a educação está intimamente ligada ao ato de refletir e o ato de repensar constitui-se em um importante potencial pedagógico para a superação da barbárie³². A crítica e a oposição aos pressupostos alienantes da sociedade administrada são elaborados no sentido de resgatar a promessa não cumprida de emancipação e formação cultural tão difundida pelos ideais iluministas. Segundo Adorno (1995b, p. 110): “A única força contra Auschwitz seria a autonomia, se me for permitido empregar a expressão kantiana. A força para a reflexão, para a autodeterminação, para não deixar-se levar”.

No entanto, no texto *Educação contra a barbárie*, Adorno (2003) ressalta que o processo de reflexão por si só não é suficiente para a superação da condição de barbárie. Segundo ele, as reflexões e a racionalidade devem se constituir a partir de

³¹ Segundo Adorno (2009), a dialética deve combater a positivização do pensamento e resgatar os elementos de contradição e de crítica imanente.

³² Adorno entende por barbárie “algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas pela agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade” (ADORNO, 2003, p. 155).

fins transparentes e humanos. “A reflexão pode servir tanto à dominação cega como ao seu oposto. As reflexões precisam portanto ser transparentes em sua finalidade humana” (ADORNO, 2003, p. 161).

Esse processo de reflexão e autorreflexão crítica constitui-se como elementos imprescindíveis para a emancipação humana e para a luta contra a barbárie. Segundo Adorno (2003), “A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato de sua sobrevivência. A ela deve servir a escola, por limitados que sejam seu âmbito e suas possibilidades e, para tanto, precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie”. No atual contexto de desenvolvimento das forças produtivas, há um paradoxo na discussão entre barbárie e desenvolvimento científico e tecnológico, visto que tais avanços conquistados pela humanidade são construídos no mesmo compasso da construção da bomba atômica e da produção da fome e da miséria. A opressão e a exploração permanecem em um contexto potencialmente composto por condições de se superar essa destruição da dignidade humana e de proporcionar educação e formação cultural para todos. Assim, a educação, sob o prisma da autorreflexão crítica, é parte fundamental para o processo de desbarbarização da sociedade.

No ensaio *Notas Marginais sobre Teoria e Práxis*, Adorno (1995d), ao refletir sobre as manifestações estudantis de 1968 e criticar o ativismo irrefletido, traz contribuições para se pensar o contexto da educação contemporânea e a relação que o homem estabelece com o conhecimento direcionado pela instrumentalidade da razão. Segundo ele, o pragmatismo do movimento estudantil enfraqueceu a teoria e a prática e, desse modo, contribuiu para o enfraquecimento do potencial crítico do pensamento. Assim, a discussão desse ensaio problematiza questões importantes sobre a relação entre teoria e prática na universidade, porque gera inquietações, anseios de mudanças. Ao trazer a teoria com potencial formativo e transformador aliada à práxis, Adorno (1995d) contribui para se pensar a relação entre teoria e prática nas diversas instâncias da universidade, sobretudo naquelas que se referem aos espaços dedicados ao ensino e à materialização de propostas pedagógicas. Uma das grandes contribuições dessas reflexões se dá no sentido de mostrar a potencialidade formativa do pensamento reflexivo aliado à práxis transformadora.

Atualmente, a universidade encontra-se em um processo de recuo e recusa da teoria que se articula com a lógica instrumental assumida pelo modo como o homem tem utilizado a racionalidade. A razão instrumental, fundamento importante da ciência moderna, compõe a essência da produção de conhecimento da universidade. Segundo Goergen (2010, p. 237), “Impôs-se o modelo de racionalidade instrumental predominantemente orientado pelo paradigma da utilidade em prejuízo das dimensões da verdade, da moralidade e do sentido humano”. Esse tipo de razão norteará os princípios e fundamentos da produção de conhecimento na universidade moderna e tudo aquilo que não se submete ao crivo do cálculo e do número torna-se suspeito de inutilidade.

Assim, Adorno e Horkheimer (1985) criticam os rumos do desenvolvimento da racionalidade moderna incompatíveis com a promessa de liberdade e esclarecimento disseminada pelo projeto burguês. A racionalidade instrumental tornou-se proeminente e hegemônica, eliminando do pensamento a liberdade e a autonomia. “Esse modelo de racionalidade, em função de sua atraente utilidade, tornou-se hegemônico em quase todos os campos do conhecimento e do agir humanos, inclusive no âmbito estratégico da educação” (GOERGEN, 2010, p. 239). A promessa de liberdade e autonomia tornou-se um engodo que atinge todas as esferas formativas da humanidade. Diante disso, no âmbito da formação, Goergen (2010) traz questionamentos importantes acerca do sentido da universidade contemporânea mediante esse contexto pautado pela instrumentalidade da razão, *locus* que deveria ser, por excelência, destinado para a reflexão e para o pensamento.

Nessa perspectiva de crítica do autor, uma inquietação se sobressai na possibilidade de se pensar como a formação de professores de educação física integra, sobretudo em suas contradições, as concepções da racionalidade instrumental e do pensamento utilitário e pragmático.

Outra inquietação se dá no sentido de refletir e problematizar como os estágios supervisionados curriculares obrigatórios constituem-se como espaços de experiência formativa num contexto de empobrecimento formativo na universidade, especialmente nos cursos destinados à formação docente. Esse questionamento integra um conjunto de reflexões que esta pesquisa pretende elucidar, pois se

entende o estágio como espaço dotado de potencial formativo, principalmente por se constituir como *lócus* privilegiado das experiências e das vivências nos cursos de licenciatura. Se, como espaço importante das experiências, o estágio tem seguido a mesma lógica de formação instrumental e aligeirada, como pensar, à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, as possibilidades formativas desse momento da formação docente?

No deprecimento da experiência, um fato possui uma considerável responsabilidade: que as coisas, sob a lei de sua pura funcionalidade, adquirem uma forma que restringe o trato delas a um mero manejo, sem tolerar um só excedente – seja em termos de liberdade de comportamento, seja de independência da coisa – que subsista como núcleo da experiência porque não é consumido pelo instante da ação. (ADORNO, 1992, p. 33)

A perda do sentido da experiência aliada à formação aligeirada, pragmática e utilitarista materializa os princípios hegemônicos da sociedade pautada pela razão instrumental e pelo consumo. Assim, a utilidade imediata, a funcionalidade, o pensamento pragmático e a ausência de reflexão têm dado direção aos pressupostos educacionais na escola e na universidade. Segundo Pucci (2001, p. 15),

A experiência formativa, resultante de um tempo de maturação, sem pressa, que exige recolhimento, silêncio, afinidade eletiva com os objetos, empobrece-se paulatinamente pelo seu anacronismo, por não produzir coisas úteis para a formação e para o mercado.

Os ditames mercadológicos têm orientado cada vez mais a formação docente sobrepondo-se ao pensamento crítico, emancipatório e descompromissado com o mercado e a perpetuação do capital. Essa lógica representa a materialização dos pressupostos mercadológicos e científicos da ciência moderna, discutida por Adorno e Horkheimer (1985) a partir das categorias da razão instrumental, indústria cultural e semiformação cultural.

Os frankfurtianos, ao discutirem o percurso de constituição da racionalidade humana, mostram que a tentativa de substituir o mito pela razão esclarecedora não proporcionou emancipação e liberdade e o esclarecimento tornou-se mito. Diante

disso, é importante questionar o posicionamento assumido por esta razão no contexto da história da humanidade e se este realmente contribuiu para o cumprimento de sua promessa de desencantamento do mundo e de nos tornarmos seres humanizados e emancipados.

[...] a essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 43)

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), as bases que sustentam a ciência moderna têm se tornado mito, pois não cumpriram a promessa de libertar o homem do medo do desconhecido e de proporcionar a emancipação. Juntamente com a ideia do Iluminismo, o esclarecimento configurou-se como uma promessa de libertar o homem do sobrenatural e, através da ciência, conhecer e dominar a natureza. O objetivo do esclarecimento era o desencantamento do mundo, a fim de extirpar os mitos, substituindo-os pelo saber. Os processos de organização desse tipo de sociedade seguiram a perspectiva da forma estabelecida pelo sistema da produção industrial. A vida social e a produção do conhecimento são regidas pela ordem econômica e industrial que passam por um redimensionamento instrumental com o intuito de integrar o homem cada vez mais à ordem vigente. Articuladas ao objeto desta pesquisa, busca-se questionar até que ponto a proeminência da racionalidade instrumental desqualifica a formação docente e humana de um modo geral.

A questão que se coloca é a da relação entre estes problemas e o modelo epistemológico que se encontra na sua raiz, integralmente assumido pela universidade contemporânea. Um modelo que se caracteriza precisamente pela adoção unilateral do projeto iluminista, ou seja, um iluminismo reduzido à sua dimensão ética e moral. (GOERGEN, 2010, p. 240-241)

Essa perspectiva de racionalidade traz um sentido formativo prejudicado, fragmentado e alienante. A formação de professores, sob o parâmetro desse tipo de racionalidade e de ciência, estabelece um vínculo próximo e orgânico com o mercado e com uma perspectiva formativa restrita, imediatista e pragmática, que tolhe as possibilidades emancipatórias e críticas da docência antes mesmo do término da formação inicial. Assim, as contribuições de Adorno e Horkheimer (1985) são imprescindíveis para se refletir sobre o atual processo de formação de professores, sobretudo para questionar o modelo de razão e de verdade que tem norteado a formação daqueles que serão responsáveis pela educação das próximas gerações. A teoria frankfurtiana mantém-se atual mediante a possibilidade de reflexão e questionamento do sentido e *status* da universidade como lugar do pensamento e da experiência formativa.

Toda a trajetória de construção da ciência, ao longo da história da humanidade, tem expressado a materialidade das relações sociais, bem como a relação que o homem estabelece com os processos educacionais e formativos. A ciência, a educação, a indústria cultural, a razão instrumental e a universidade são essenciais no processo de formação humana e têm legitimado, contraditoriamente, o progresso e a barbárie. Isso porque os avanços científicos e a racionalidade instrumental têm consolidado o imenso arsenal de técnicas representantes dos interesses do capital. “A completa transformação do mundo em um mundo mais de meios do que de fins é em si mesma a consequência do desenvolvimento histórico da produção” (HORKHEIMER, 2002, p. 106).

É nesse sentido que, à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, esta pesquisa busca correlacionar o processo de produção de conhecimento e de desenvolvimento da ciência moderna à lógica da racionalidade instrumental e ao pragmatismo. Diante dessa conjuntura, torna-se importante a reflexão sobre os elementos regressivos que norteiam os pressupostos do esclarecimento, no sentido de se questionar a lógica da produção de conhecimento que se está construindo e, principalmente, mediante quais interesses.

Segundo Horkheimer (2002, p. 92): “Quando uma doutrina substancializa um princípio isolado que exclui a negação, ela está se predispondo paradoxalmente ao conformismo”. Assim, a superação da atual situação de barbárie só se faz possível

em um tipo de pensamento que se aplica negativamente aos fatos, diferentemente daquele que advoga falsas certezas, representa o sentido ideológico do esclarecimento e traz o *pseudo* progresso como emancipação humana.

A formação humana e a formação docente na universidade, elementos importantes deste estudo, estão articuladas aos princípios amplamente discutidos por Adorno e Horkheimer acerca da semiformação cultural e da indústria cultural. O processo alienante e mercadológico do modo de produção capitalista subsume todas as dimensões humanas à lógica do mercado. Nesse aspecto, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt se mantém atual porque analisa os fundamentos constitutivos da sociedade vigente. Segundo Dalbosco (2008), o conceito de indústria cultural assume dupla finalidade no capitalismo tardio: ideológica e lucrativa.

Ideológico porque a produção industrial da cultura visa integrar socialmente os membros da sociedade aos interesses e ao modo de pensar dos grupos dominantes, e lucrativo, porque os grandes monopólios industriais das primeiras décadas do século passado não tardaram em ver no vasto campo da produção cultural e artística das sociedades capitalistas desenvolvidas novas possibilidades de aplicar seu capital e obter com isso uma nova fonte de ganhos econômicos. A sociedade de massa deu ensejo à formação de um amplo mercado consumidor de bens culturais. (DALBOSCO, 2008, p. 191)

O desenvolvimento das forças produtivas intensifica cada vez mais o processo de mercadorização da cultura e de semiformação cultural e, mesmo diante de condições históricas capazes de construir a emancipação humana, tem se consolidado a barbárie. As produções culturais e a produção da vida humana são subsumidas à lógica do valor de troca ao invés de possibilitar experiências formativas aos sujeitos. Assim, a coerção ideológica com vistas ao controle social e ao desenvolvimento econômico, a fim de produzir lucro e rentabilidade aos grandes monopólios financeiros, compõe a dupla finalidade da indústria cultural no atual contexto das forças produtivas.

A categoria de indústria educacional discutida por Dalbosco (2008), à luz dos nexos existentes com a indústria cultural, contribui para a compreensão do atual contexto de formação docente na universidade. Esse processo compromete a formação docente e legitima um processo de invasão da lógica mercantil na

universidade e na educação de um modo geral. Essa entrada no contexto da universidade pode ser vista através da materialização das políticas educacionais pragmáticas, utilitaristas e fragmentadas. O universo dos estágios supervisionados tem se constituído como espaço bastante estratégico para a implantação desse tipo de proposta, visto que articula a produção do conhecimento da universidade com o mundo do trabalho. Para Dalbosco (2010), o conceito de indústria educacional constitui-se como um aspecto atual do conceito de indústria cultural e que, segundo ele,

Está na base do diagnóstico sobre o processo acelerado de privatização mercantil da educação superior no Brasil. Por fim, recupero aspectos do conceito clássico de formação integral (*Bildung*), no modo como é exposto no conceito adorniano de formação cultural, confrontando-o enquanto ideal normativo, às exigências mercadológicas atuais do ensino superior. (DALBOSCO, 2010, p. 129)

Inúmeras pesquisas demonstram a incorporação da universidade contemporânea à lógica da indústria educacional, sobretudo se nesta se engloba a análise das licenciaturas, uma vez que estas são hegemonicamente os espaços destinados à formação de professores no Brasil e estão majoritariamente presentes nas universidades privadas. A expressão mercantil e industrial que tem representado cada vez mais os processos formativos da universidade contemporânea é emblema da atualidade da análise adorniana acerca da indústria cultural e da semiformação cultural. Para Dalbosco (2010), as transformações da sociedade atual não descaracterizam o fato de os bens culturais estarem sob um processo de mercadorização e, por isso, orientados por fins lucrativos. Essa análise se relaciona ao contexto atual de mercadorização e semiformação da educação através do ensino na universidade e, com estratégico alcance, nos cursos que formam os educadores das gerações futuras. As novas formas de legitimação desses princípios não desapareceram, mas se ampliaram e continuam materializando os fins econômicos que na época de Adorno não eram tão expressivos.

O fenômeno mais recente e que mostra a atualidade desse aspecto do conceito de indústria cultural é a mercantilização irracional e desenfreada da educação e, de modo especial, do ensino superior

no Brasil, configurando o que se pode chamar conceitualmente de indústria educacional. (DALBOSCO, 2010, p. 141)

Assim, a formação de professores, alunos e toda a lógica de orientação curricular e organizacional das instituições de ensino submetem o processo pedagógico às leis mercantis, semiformativas e alienantes. Essas dimensões constitutivas das instituições de ensino “[...] tornam-se parte de um complexo empresarial dominado por grandes corporações privadas, as quais se transformam em verdadeiras agências comercializadoras do saber visando exclusivamente ao lucro” (DALBOSCO, 2008, p. 193).

A formação de professores subsumida à lógica da indústria educacional legitima o que Adorno (2010) chamou de semiformação cultural em uma instituição que deveria se incumbir do fortalecimento dos princípios contrários a essa lógica heterônoma e prisioneira da indústria e do lucro. A *Bildung*, formação cultural discutida pelos frankfurtianos, dá elementos para a compreensão das (im)possibilidades³³ educacionais da universidade contemporânea e, nesse sentido, refuta a lógica de empobrecimento formativo e profissionalização submetida à lógica do mercado.

A ideia de formação integral, que leve em conta a formação e o exercício do caráter humano capaz de se indignar contra qualquer forma de menoridade humana, cede lugar a uma educação profissionalizante, que tem como alvo exclusivo transformar gerações vindouras em potenciais qualificados das novas formas e dos novos mecanismos de consumo. Ao mercantilizar-se assumindo cunho profissionalizante, desconectado da formação integral, a educação transforma-se, no mundo contemporâneo, em negócio extremamente rentável, deixando intocado, simultaneamente, quando não reforça diretamente a artificialidade, o jogo das aparências e o mundo de faz de conta que caracterizam as relações sociais do homem contemporâneo e que, de modo geral, o conduzem a uma atitude de indiferença e apatia em relação às coisas pertencentes ao bem público e à destinação coletiva da humanidade. (DALBOSCO, 2010, p. 142)

³³ A expressão “(im)possibilidades” é utilizada pela autora desta tese para se referir ao caráter contraditório e paradoxal do termo, pois, para Adorno (2009), a duplicidade dos conceitos constitui-se a partir da ambivalência e reflete tanto a adaptação quanto as possibilidades superadoras.

A preocupação com a educação contemporânea reflete a legitimidade que os princípios (de)formativos têm alcançado e o modo com eles têm contribuído para a perspectiva da não reflexão e do conformismo diante das mazelas sociais. Ao situar essa conjuntura de fragilidade da formação na universidade decorrente da sua submissão à lógica do mercado capitalista, Dalbosco (2010) diz que a educação superior no Brasil tem vivido um processo denominado de industrialização mercantil. Nesse sentido, a formação cultural (*Bildung*), discutida por Adorno (2010), ainda se mostra relevante para o entendimento do nosso contexto atual e pode contribuir para um outro tipo de formação docente na universidade, sobretudo no que se refere à discussão da relação entre teoria e prática e ao papel da reflexão como modo de enfrentamento da barbárie e da aniquilação dos aspectos formativos da humanidade.

Dalbosco (2008, p. 198) defende a importância da filosofia e da formação cultural na formação de professores em sentido amplo, pois estas se justificam por

[...] provocar sua autorreflexão, auxiliando na construção do espírito crítico sobre seu próprio fazer profissional, levando os estudantes a se “desprovincianizar” de seu mundo, exigindo deles um relacionamento criativo com a cultura elaborada e, com isso, evitando que imitem mecanicamente o que é considerado como culto ou erudito.

Essa análise está presente no texto de Adorno (2003), *A filosofia e os professores*, no qual enfatiza a importância da filosofia na formação daqueles incumbidos de educar as gerações futuras.

A meu ver, o paradoxo deixa-se ver no fato de a formação integral visando à formação do cidadão global – que traz como exigência elementar de sua realização a formação intelectual mínima das novas gerações, que as capacite a entabular um diálogo vivo e criativo com a tradição cultural passada, condição essa indispensável, inclusive, para entender as mudanças do “novo mundo” e as exigências por ele postas – não é compatível com a pressa e as exigências de uma formação profissionalizante voltada quase exclusivamente para atender as demandas do mercado. (DALBOSCO, 2008, p. 196)

A atualidade da teoria frankfurtiana, bem como a sua centralidade para a análise do objeto desta pesquisa, mostra-se a partir da capacidade de ela incorporar, em seu arcabouço teórico, as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais da sociedade contemporânea. É um aporte teórico que se mostra significativo para a análise dos rumos tomados pela universidade e pela formação dos professores, especialmente nos espaços formativos em que se consolidam os nexos mais próximos com o mundo do trabalho, ou seja, nos estágios supervisionados curriculares. Esse diálogo contemporâneo com os conceitos desenvolvidos pelos frankfurtianos compõe uma demanda atual de revitalização dos conceitos de indústria cultural, formação cultural e semiformação cultural, que Zuin e Gomes (2017) destacam como imprescindíveis no atual estágio das forças produtivas. Um exemplo desenvolvido por Zuin e Gomes (2017) trata-se da discussão sobre a revitalização dos conceitos de semiformação cultural e indústria cultural em tempos de digitalização da vida. O conceito de indústria educacional, portanto, constitui-se como uma tentativa de revitalização do conceito de indústria cultural a partir das questões contemporâneas que subsumem a formação na universidade à lógica mercantil e empobrecida.

2.2 O RECUO DA TEORIA E A REDUÇÃO DO PAPEL FORMATIVO DA UNIVERSIDADE

Ao longo de todo o processo de consolidação do capitalismo, a universidade tem reduzido cada vez mais seu potencial formativo, tornando-se o que Chauí (2001) denomina de Universidade Operacional. A formação humana, numa perspectiva mais ampla, tem sido subsumida à lógica pragmática e instrumental pautada pelos interesses do capital e do mundo do trabalho precarizado. A formação de professores na universidade segue essa mesma lógica e, com isso, atende aos princípios de profissionalização de seus cursos, vinculando-os a uma perspectiva estreita de formação técnica. Além disso, há um esvaziamento formativo a partir da ideia das competências e do recuo da teoria com o intuito de resolver, de forma imediata, os problemas da prática.

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos. (DUARTE, 2010, p. 42)

Toda a orientação da formação e do trabalho de professores materializa os interesses da atual conjuntura política e econômica do modo de produção capitalista. Existe toda uma organização no âmbito das políticas e das concepções de formação, ensino e trabalho docente que contribui para a intensificação e o empobrecimento da formação de professores. Segundo Limonta e Silva (2013), as atuais políticas e concepções de formação de professores constituem-se a partir de uma visão pragmatista e tecnicista, dissociando trabalho pedagógico e conhecimento.

Esse contexto de precarização da formação docente contribui para a manutenção da ideologia dominante, desdobrando-se para o âmbito escolar no sentido de limitar cada vez mais as possibilidades de acesso e aquisição do

conhecimento historicamente produzido pela humanidade por parte da classe trabalhadora.

As licenciaturas têm levado a um tipo tão superficial e frágil de formação que se assiste a uma exploração cada vez maior e mais intensa do trabalho dos professores na escola, chamados a responderem por si mesmos e em si mesmos tanto à comunidade de sua formação quanto aos problemas de ensino e aprendizagem enfrentados no cotidiano. Às escolas e aos professores têm sido oferecidos inúmeros programas e projetos de formação e de ensino, verdadeiros “pacotes” que vulgarizam o trabalho a ser realizado em sala de aula e tornam ainda mais frágil o conhecimento dos professores, apresentando-lhes “fórmulas” rápidas para resolver históricas questões que necessitam de muito estudo, conhecimento, investimento e tempo para planejar e realizar um bom ensino. (LIMONTA; SILVA, 2013, p. 174)

As autoras destacam a importância de se pensar a formação de professores indissociada do trabalho em uma perspectiva dialética, visto que a formação frágil e a precarização do trabalho docente têm-na conduzido a um processo de tecnificação do ensino. Para contrapor a essa perspectiva, propõem um projeto de formação de professores e de trabalho docente a partir de uma perspectiva “crítico-emancipadora” (LIMONTA; SILVA, p. 175). Há um deslocamento da dimensão técnica para a dimensão prática do trabalho e da formação docente (LIMONTA; SILVA, 2013). Os paradigmas da ciência e da produção do conhecimento emergentes, entre os séculos XX e XXI, influenciam a educação e, conseqüentemente, a orientação ideológica, política e filosófica dos professores, o que se desdobra de forma bastante destrutiva na educação de crianças e jovens das escolas da classe trabalhadora. O intuito é, pois, precarizar a formação para adequá-la a uma escola precarizada (LIMONTA; SILVA, 2013).

Nos documentos orientadores da formação de professores no Brasil, sobretudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, há a valorização da prática em detrimento da teoria. “A relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se, à formação teórica, um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância” (LIMONTA; SILVA, 2013, p. 176). Segundo Pereira e Minasi (2014), a atual política de formação de professores é aligeirada, precarizada e produtivista. Essas características compactuam com os interesses do capital e

evidenciam o comprometimento da universidade com a lógica produtivista, mecanicista e positivista do mercado capitalista.

A pesquisa³⁴ passa a compor esse cenário como atividade fundamental de formação e trabalho dos professores. Nesse sentido, o movimento de formação pela pesquisa traz a perspectiva da “epistemologia da prática” como concepção hegemônica da formação e do trabalho do professor. A epistemologia da prática constitui-se, pois, como a matriz original das concepções de professor reflexivo, professor crítico-reflexivo, professor pesquisador, professor investigador, compactuando com a perspectiva pragmática e neotecnicista de trabalho e formação docente (LIMONTA; SILVA, 2013).

Um questionamento significativo desta pesquisa refere-se à busca de se entender em que medida a predominância da prática, em detrimento da teoria, empobrece a formação dos professores e contribui para a perpetuação da semiformação cultural dos docentes em formação e dos sujeitos que são educados por eles.

A dificuldade em se abordar a educação a partir de Adorno se dá fundamentalmente pelo seu respeito ao objeto em análise. Como articular duas dimensões contraditórias – teoria e educação – na atual sociedade administrada? A teoria que se realiza na especulação, na contemplação, na abordagem mais elevada da educação, e precisa dessa liberdade de voar, para poder ir além de si mesma e possibilitar uma intervenção praxica fecunda. A educação que se preocupa diretamente com o quê-fazer, com a situação desastrosa do ensino brasileiro e com o impulso incontrolável – e desesperador – do educador para a prática. Adorno nos faz ver que se deixar levar impacientemente pelos incessantes apelos da prática pode gerar a atrofia da teoria e com isso uma pseudo teorização da educação. Não existe uma unidade imediata entre teoria e prática educativa; essa unidade pode vir a ser mediada, construída. Mas para tal se exige tempo, trabalho árduo, reflexões intensas, tentativas múltiplas. (PUCCL, 2001, p. 9)

³⁴ A importância da pesquisa tem sido bastante difundida nas concepções hegemônicas de estágio supervisionado nas licenciaturas. Autores como Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin, Maria Socorro Lucena Lima, entre outros, têm discutido amplamente o papel da pesquisa na formação de professores através do estágio supervisionado. Nessa intenção de estudo, é importante investigar a lógica norteadora dessas propostas e como isso impacta na relação entre teoria e prática e entre pesquisa e conhecimento.

O recuo da teoria é componente político e ideológico da formação de professores e, estratégica e intencionalmente, possui nexos com as propostas de estágio supervisionado. Segundo Martins (2010), o descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade constitui-se em princípios que têm norteado a formação de professores, no sentido de desqualificar os conhecimentos clássicos e o ato de ensinar. Esses elementos, segundo a autora, traduzem o irracionalismo pós-moderno³⁵. Diante disso, tornou-se cada vez mais recorrente, ao longo do século XX, a necessidade de se construir uma nova formação de professores e uma nova escola.

Para essa “nova formação”, os destaques centrais recaíram sobre a trajetória de construção da identidade pessoal-profissional, primando pelo objetivo da promoção da “reflexão” e, preferencialmente, da “reflexão crítica” acerca da própria prática. [...] As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a *forma* mutilada de *conteúdo!* (MARTINS, 2010, p. 22; grifos da pesquisadora)

Nessa perspectiva, a teoria, sobretudo a sua relação com a prática, é pertinente na medida em que atende a uma resolução imediata de problemas oriundos da prática. Essa concepção não compactua com um projeto sólido de formação de professores que vise à autonomia e à emancipação. “Em suma, indubitavelmente a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela no entanto diretamente proporcional ao seu esvaziamento” (MARTINS, 2010, p. 23). Contrapondo-se a essa centralidade dada à formação de professores, têm-se a defesa do pensamento reflexivo e a negação da apropriação dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Há um privilégio da forma em detrimento do conteúdo e dos conhecimentos oriundos do cotidiano escolar, em detrimento dos conhecimentos universais.

³⁵ Segundo Martins (2010), o irracionalismo pós-moderno é um conceito da ideologia pós-moderna que se caracteriza principalmente pela crítica à racionalidade moderna e às metanarrativas (teorizações objetivas, gerais e universais da história). Essa ideologia valoriza as descrições fenomênicas, imediatas e imersas no cotidiano. Com isso, há a negação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

A formação reflexiva de professores tem na “prática” docente o critério de referência em torno do qual o professor, em formação inicial ou contínua, deva construir conhecimentos, problematizar o trabalho docente e buscar alternativas necessárias à melhoria da educação escolar. (MARTINS, 2010, p. 27; grifo da autora)

Essa perspectiva de formação de professores concebe o sujeito como único responsável por sua qualificação que deve atender à resolução de problemas práticos imediatos do cotidiano. Essa vertente de formação de professores, tão em voga nas universidades, objetiva preparar os sujeitos para se adaptarem às circunstâncias, não provocando reflexão e compreensão sobre a essência, ou seja, sobre aquilo que está por trás da aparência dos fenômenos sociais. Esse limite no âmbito da formação de professores alcança, com bastante coerência, a educação escolar, distanciando-nos cada vez mais das possibilidades formativas e emancipatórias.

Há um processo de “assepsia” nas universidades que se caracteriza, dentre outros fatores, pela recusa da teoria³⁶ (SHIROMA, 2003). Essa concepção de precarização da formação docente e de empobrecimento das possibilidades formativas da universidade reflete também na perspectiva de profissionalização³⁷ e desintelectualização dos professores. Esse empobrecimento da formação na universidade e a conseqüente adaptação letárgica, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2003), atendem aos imperativos econômicos, principalmente internacionais, que impõem a meta da conquista da eficiência, da qualidade e da equidade pensadas sob a ótica do desenvolvimento econômico. Ainda segundo as autoras, essas mudanças fazem parte do invólucro conceitual que encobre a mudança do conceito de “universidade” para “ensino superior”.

Articulados a esse contexto de empobrecimento formativo, os professores têm se alienado cada vez mais de uma perspectiva emancipatória de conhecimento e de pesquisa. O recuo e a recusa da teoria, sob a égide do discurso da necessidade de

³⁶ Adorno e Horkheimer (1985), ao discutirem as contradições da ciência moderna, afirmam que o preço do progresso oriundo desse desenvolvimento é o arruinamento da cultura teórica.

³⁷ Segundo Shiroma (2003), a categoria de profissionalização é um termo usado para designar o processo pelo qual uma semiprofissão se converte em profissão. Segundo a autora, foi a principal estratégia ideológica de sustentação das reformas realizadas nos currículos das licenciaturas e das escolas de educação básica. A profissionalização dos professores constitui-se em um importante instrumento utilizado pelo capital.

articulação com a prática imediata e com a resolução de problemas do cotidiano, mostram que a validade dessa formação só é legitimada sob a perspectiva da funcionalidade e da utilidade pragmática. Desse modo, uma constatação desta pesquisa é que os fundamentos que subsidiam o discurso hegemônico da formação de professores, na atualidade, mostram que o pragmatismo constitui-se como uma importante concepção norteadora das propostas construídas nas universidades e nas políticas nacionais. Segundo Moraes (2003a), está-se diante de uma “marcha a ré intelectual” e teórica.

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção do terreno consensual que toma por base a experiência imediata – se faz acompanhar, nas palavras de Burgos (1999, p. 468), da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o *know-how* e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2003a, p. 153-154; grifos da autora)

Essa perspectiva está presente nas políticas internacionais e nacionais, nos níveis de graduação e pós-graduação. A prática desprovida de reflexão tem sido coerente com as imposições ideológicas do campo da formação de professores na atualidade e se mostra pragmaticamente mais eficaz (MORAES, 2003a). A negação da racionalidade e a defesa da irracionalidade pós-moderna, assim como já discutidas anteriormente neste tópico por Martins (2010), são elementos constitutivos desse cenário de negação da teoria.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que no plano teórico as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em face de seu “outro”, feudal, aristocrático. (MORAES, 2003a, p. 155; grifos da autora)

A fim de entender a crítica ao pragmatismo e à razão instrumental aliada a ele, o próximo tópico deste texto expõe a “racionalidade irracional” que se tem imposto à formação humana e às suas relações com o conhecimento. Os frankfurtianos, principalmente Adorno e Horkheimer, trazem importantes reflexões acerca da racionalidade norteadora da formação humana que se consolidou a partir da Modernidade.

A convicção de que a instrumentalização do conhecimento produziria a emancipação dos sujeitos, tal como afirmava Francis Bacon, e o anseio comteano de que o positivismo resolveria as contradições sociais sofrem sérios abalos frente à análise de Adorno e Horkheimer, que discutem a proximidade da relação existente entre progresso e barbárie, no sentido de mostrar como a “razão esclarecida” se alia à não reflexão.

O irracionalismo que se denuncia nessas reconstruções vazias está muito longe de resistir à *ratio* industrial. [...] o irracionalismo, de seu lado, isola o sentimento, assim como a religião e a arte, de tudo o que merece o nome de conhecimento, e nisso como em outras coisas revela seu parentesco com o positivismo moderno, a escória do esclarecimento. Ele limita, é verdade, a fria razão em proveito da vida interna, convertendo, porém, a vida num princípio hostil ao pensamento. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 91-92)

Essas bases científicas e filosóficas subsidiarão a produção do conhecimento e as perspectivas de formação da universidade contemporânea. No entanto, todo o desenvolvimento científico e tecnológico, paradoxalmente, não será suficiente para a promoção da emancipação humana e para construção de experiências formativas. É nesse sentido que os frankfurtianos apontam o caráter irracional da ciência e, por sua vez, da técnica pautada pela razão subjetiva ou instrumental que a norteia.

O caráter reducionista da racionalidade à instrumentalidade encontra-se na base dos procedimentos científicos e no discurso filosófico que sustenta a Modernidade. Essa caracterização da razão como potencializadora da barbárie mostra a relação ambivalente entre progresso e destruição e entre racionalidade e irracionalidade. A racionalidade da dominação da natureza, presente na sociedade burguesa e constituidora das bases da ciência moderna, impede a construção e a consolidação de formas autônomas de se relacionar com a natureza, com nossos

pares e com a produção do conhecimento humano. A racionalidade da dominação impede as experiências formativas e as possibilidades de nos tornarmos autônomos.

2.3 CIÊNCIA MODERNA E RAZÃO INSTRUMENTAL

Este tópico se debruça na discussão de alguns elementos constituintes e fundantes da ciência moderna, enfatizando a análise em um desdobramento nevrálgico desse tipo de parâmetro de cientificidade que se consolidou principalmente a partir da Modernidade, referente à razão subjetiva ou instrumental, conforme Horkheimer (2002) discute na obra *Eclipse da Razão*. Assim, elucidam-se os principais nexos constitutivos entre a ciência moderna e a razão instrumental. Posteriormente, discute-se, neste tópico, a lógica pragmática que subsidia esse procedimento de razão que emerge a partir da consolidação da ciência moderna como modo de compreender e explicar a realidade.

Atentos ao triunfo da razão instrumental, os frankfurtianos caracterizam-na como uma dimensão da razão atrelada aos interesses do modo de produção que se consolidava. Todavia, essa instância racional não está dissociada da instância objetiva, visto que estas se relacionam dialeticamente, sendo que o enraizamento de um desses aspectos dependerá essencialmente do contexto social, político e econômico. Ambas são formas de expressão da razão e estão interligadas, porém, nos diferentes contextos políticos e econômicos, sendo uma predominante em relação à outra. Com a ascensão da sociedade burguesa, a razão subjetiva prevalece em relação à objetiva e se torna hegemônica.

Qualquer uso dos conceitos que transcenda a sumarização técnica e auxiliar dos dados factuais foi eliminado como o último vestígio de superstição. Os conceitos foram “aerodinamizados”, racionalizados, tornaram-se instrumentos de economia de mão de obra. É como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela da produção. (HORKHEIMER, 2002, p. 29-30)

A razão objetiva se estabelece a partir dos fins, visto que estes são essenciais à constituição da razão. O estabelecimento dos fins passa necessariamente pela especulação e pela primazia da teoria. Entretanto, na atualidade, a prioridade relaciona-se com os pressupostos da razão instrumental que subsidia a ciência moderna, cujos parâmetros de cientificidade têm sido influenciados, principalmente, pelo pragmatismo e pelo utilitarismo (HORKHEIMER, 2002). Sendo assim, logo adiante, no próximo tópico deste estudo, mostrar-se-ão algumas relações existentes entre o pragmatismo e a razão instrumental. A razão subjetiva ou instrumental constitui-se a partir do estabelecimento entre meios e fins, privilegiando os meios em detrimento dos fins, não corroborando a autonomia e a emancipação humana e, portanto, o processo de humanização.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a guerra se configura numa grande expressão da irracionalidade humana e da barbárie, pois se pauta na razão instrumental, tornando a humanidade dotada de uma irracionalidade racionalizada³⁸. Essa condição humana advém do não cumprimento da promessa do esclarecimento de emancipação e humanização, constituindo-se, pois, como logro. A instrumentalização da razão, no atual momento histórico, entrelaça-se também à dominação e ao controle social, contribuindo para exacerbação da decadência do sujeito e para a perspectiva do conhecimento como enclausuramento. É válido ressaltar que, segundo a perspectiva desses autores, na Antiguidade já existia prenúncios da razão instrumental, mas ela não era proeminente como na atualidade.

Horkheimer (2002) traz alguns exemplos desse processo de formalização da razão, destacando o neotomismo e o darwinismo. Os neotomistas instrumentalizaram o pensamento religioso, apropriaram-se do caráter utilitário da razão subjetiva e não mantiveram o que caracterizava a essência desse pensamento. Religião tornou-se meio, instrumento e não composição de finalidade, sendo submetida ao pragmatismo e ao utilitarismo. A teoria de Darwin foi apropriada de forma similar pela burguesia que se ascendia ao poder, porque foi usada para legitimar a dominação de uma classe sobre a outra e justificar as diferenças sociais

³⁸No texto *Elementos do Antissemitismo: limites do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) elucidam como o fascismo legitimou os pressupostos da razão instrumental e se constituiu como ápice da barbárie, materializando os elementos de dominação e controle social tão presentes na proposta de esclarecimento da Modernidade.

e a competitividade através da seleção natural. Tanto o neotomismo quanto o darwinismo constituem-se, segundo Horkheimer (2002), em filosofias que refletem a revolta da natureza contra a razão.

Um outro emblema representativo dessa culminância de barbárie e de domínio técnico do homem frente à natureza é a indústria cultural, visto que esta também tem se utilizado dos princípios fundantes da lógica de instrumentalização da razão e da técnica, exacerbando a alienação e o aprisionamento. Com a mercadorização da cultura, há uma disseminação de informações sem que estas emancipem os indivíduos, compactuando com o enfraquecimento da reflexão, limitando-os à apreensão do fato isolado.

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114)

O processo de esclarecimento, que se constitui primordialmente pelo domínio da natureza, tem legitimado vários aspectos do contexto social, político e econômico. É diante disso que a discussão acerca da indústria cultural possibilita a compreensão dos mecanismos cada vez mais aperfeiçoados utilizados como aparato ideológico da burguesia.

A indústria cultural configura-se numa industrialização das ideias da cultura que fabrica subjetividades e materializa os interesses do modo de produção capitalista. Esse tipo de industrialização das ideias vem ampliar a produção até então existente, relacionada aos bens duráveis e não duráveis, uma vez que o sistema vigente se efetiva com mais eficácia manipulando também as consciências e a subjetividade humana e, nesse sentido, tem como grande aparato a publicidade e a mídia de um modo geral.

O que se poderia chamar de valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca; ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer é conquistar

prestígio e não se tornar um conhecedor. O consumidor torna-se a ideologia da indústria da diversão, de cujas instituições não consegue escapar. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 148)

Assim, a cultura perde seu sentido formativo e, ao invés de promover a emancipação e a conscientização humana, proporciona ao sujeito um caráter letárgico e acrítico. Tais condicionantes atuam de modo a favorecer a disseminação dos ideais difundidos pelo sistema social e econômico vigente, pautado pelo liberalismo clássico e, atualmente, pelo neoliberalismo. É importante ressaltar que as condições materiais para que a indústria cultural se desenvolvesse já estavam postas, visto que as condições históricas, políticas, sociais e econômicas são determinantes para o surgimento e manutenção desse tipo de manipulação cultural. Há todo um aparato desenvolvido para que a indústria cultural se desenvolva e atinja altos índices de aceitação e internalização. Existe um procedimento racional que orienta a lógica da indústria cultural, da ciência e dos outros processos de alienação social.

As diversas instâncias apropriadas pela indústria cultural, no atual contexto histórico do modo de produção capitalista, têm sido cada vez mais ligadas à subjetividade humana e, com isso, proporcionado ao homem um irreparável distanciamento da reflexão, da autonomia e da emancipação.

A necessidade de se entender o conceito de indústria cultural em todas as suas contradições, assim como seus limites quanto à emancipação humana e também suas possibilidades formativas, faz-se pertinente no sentido de fortalecer a contraposição à lógica de semiformação cultural e do caráter letárgico ao qual a humanidade está submetida. Todo esse processo de alienação do homem frente à técnica da razão instrumental é bastante perceptível nos pressupostos da indústria cultural e tem íntimas relações com o esclarecimento (*Aufklärung*).

A satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia. O efeito de conjunto da indústria cultural é o da antidesmistificação, a de um anti-iluminismo (anti-*Aufklärung*); nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmistificação, a *Aufklärung*, a saber, a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das massas, isto é, em meio de tolher a sua consciência. Ela

impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. (ADORNO, 1994b, p. 99)

O processo de conhecimento e modificação da natureza, através do esclarecimento e da razão instrumental, tem proporcionado ao homem muito mais a autodestruição que a emancipação. As ambições de conhecer e controlar a natureza, com a ajuda dos avanços científicos e tecnológicos, têm sido um grande obstáculo à construção de perspectivas centradas em relações humanas contrárias à barbárie, ao totalitarismo e à dominação.

[...] a essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 43)

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), as bases que sustentam a ciência moderna têm se tornado, por sua vez, mito, porque não cumpriu a promessa de libertar o homem do medo do desconhecido e de proporcionar a emancipação. Juntamente com a ideia do Iluminismo, o esclarecimento configurou-se numa promessa de libertar o homem do sobrenatural e, através da ciência, conhecer e dominar a natureza. O intuito do esclarecimento era o desencantamento do mundo, a fim de extirpar os mitos, substituindo-os pelo saber.

No entanto, ao se fundamentar na razão instrumental, o esclarecimento é transformado em engodo das massas pela indústria cultural, entorpecendo a consciência, tornando-se mito (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). O esclarecimento foi transformado em negação da promessa de seu próprio conceito, visto que, nesse processo, o homem dissocia-se da natureza para conhecê-la e dominá-la e com isso se aliena.

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24)

Nesse sentido, a lógica racional e alienante da indústria cultural, do esclarecimento e da semiformação cultural tem respaldo teórico, político, econômico e epistemológico na razão de domínio da sociedade burguesa, ou seja, na razão instrumental.

Uma das grandes contribuições da Escola de Frankfurt, principalmente de Adorno e Horkheimer, refere-se ao desenvolvimento do conceito de indústria cultural, que se constitui como um dos representantes reais da dominação ideológica da burguesia e da ciência moderna e legitima um contexto histórico de reestruturação do modo de produção capitalista. Esse conceito se traduz em uma das formas que os autores encontraram para mostrar mais uma tentativa de domínio do homem sobre a natureza, mediante o uso da técnica da razão instrumental e as drásticas consequências que isso tem proporcionado ao sujeito e a toda a humanidade.

A partir dessas questões, considera-se de extrema importância o estudo e a reflexão sobre a indústria cultural, mas, sobretudo, sobre o tipo de razão que lhe dá suporte, pois contribui para o entendimento, sob a ótica dos frankfurtianos, de todo o percurso do homem frente ao domínio da natureza e como esse processo tem corroborado a exacerbação da autodestruição e da barbárie. “A circunstância de que o cego desenvolvimento da tecnologia reforça a opressão e a exploração social ameaça a cada passo transformar o progresso em seu oposto, o barbarismo completo” (HORKHEIMER, 2002, p. 136). Assim, todo esse processo que o homem construiu para produzir ciência e conhecimento não tem contribuído para o objetivo original do esclarecimento, que se refere à promessa de livrar o homem do medo e torná-lo senhor de si mesmo.

É importante desvelar o procedimento de razão que subsidia a indústria cultural, a semiformação cultural, o antissemitismo e os demais emblemas dessa razão de domínio que se constitui a partir da instrumentalização, do utilitarismo e do

pragmatismo. É importante ressaltar, neste estudo, que há uma lógica comum e uma “razão de ser” coerente com os princípios burgueses e capitalistas.

O que se critica neste estudo é o procedimento racional que tem subsidiado as concepções de estágio e formação de professores de educação física na contemporaneidade. Apesar das singularidades, há uma lógica comum cujos enraizamentos teóricos e epistemológicos dialogam com a mesma lógica constitutiva da sociedade industrial capitalista. As propostas conciliadoras se sobressaem em relação às propostas tensionadoras e que propõem rupturas orgânicas com o modo como a sociedade se estrutura do ponto de vista das relações concretas, políticas e econômicas.

O universo fechado da civilização industrial desenvolvida, com a sua aterradora harmonia entre liberdade e opressão, produtividade e destruição, crescimento e regressão está pretraçado nesta ideia de Razão como um projeto histórico específico. (MARCUSE, 1982, p. 126)

A conciliação entre essas esferas, sobretudo no campo educacional, é ideológica. As concepções formativas hegemônicas sobre formação de professores na contemporaneidade têm legitimado um procedimento racional conciliador e negligente com as contradições sociais oriundas do trabalho alienado e fragmentado na sociedade atual. Por isso, a partir da análise frankfurtiana sob influência marxiana, não há rupturas significativas e superadoras em relação ao pragmatismo deweyano. Há apropriações de novo tipo e a construção de uma nova roupagem pragmática travestida de uma falsa promessa de emancipação e formação humana. A conciliação e a superação da dicotomia entre teoria e prática, a partir dos estágios supervisionados que valorizam os saberes da prática e da experiência, constituem-se em emblemas dessa contradição que não se resolve, ao contrário, se intensifica e produz semiformação e barbárie.

Desse modo, o próximo tópico apresenta alguns elementos constitutivos do pragmatismo e suas relações com a instrumentalização da razão. Essa discussão vislumbra suscitar reflexões sobre os mecanismos científicos positivistas e pragmáticos utilizados para a educação e para a formação humana e que, até a

atualidade, influenciam a escola e a universidade. Isso parte da necessidade de entender como o pragmatismo compõe o procedimento racional de educação na contemporaneidade materializado na escola, na universidade, na família, na religião e em outras instâncias formativas da humanidade.

Diante da discussão tratada até o momento, algumas indagações se sobressaem: Em que medida o procedimento racional vigente na atualidade reflete o processo industrial do sistema capitalista? Por que, mesmo diante de tantos avanços científicos e tecnológicos, a humanidade permanece subjugada à lógica da semiformação cultural, sobretudo em espaços educacionais institucionalizados, tais como a escola e a universidade?

A partir dessas indagações, busca-se o entendimento de alguns elementos constitutivos da razão instrumental. E um dos elementos centrais dessa constituição, principalmente no que se refere ao campo científico, filosófico e educacional, é o pragmatismo. Desse modo, o tópico seguinte suscitará reflexões sobre os princípios do pragmatismo e suas relações com a razão instrumental.

2.4 PRAGMATISMO E SUAS INTERFACES COM A RAZÃO INSTRUMENTAL

O pragmatismo, aliado ao recuo da teoria, é uma concepção que tem influenciado a formação de professores nas universidades. Essa perspectiva corrobora a restrição de possibilidades formativas dos sujeitos que educarão as gerações futuras.

Neste tópico, expõe-se a análise sobre alguns elementos constitutivos do pragmatismo a fim de entender em que medida ele dá subsídios teóricos, epistemológicos, filosóficos e políticos à razão instrumental. Busca-se também suscitar reflexões sobre as interfaces existentes entre a formação docente nas universidades, a razão instrumental e o pragmatismo. Portanto, em que medida a razão instrumental compõe os fundamentos (de)formativos do pragmatismo tão em voga nas perspectivas atuais de formação de professores na universidade? Em que medida esses fundamentos (de)formativos compõem as propostas de estágio supervisionado dos currículos das licenciaturas?

Nesse sentido, expõem-se algumas reflexões sobre o pensamento deweyano a partir de seus fundamentos epistemológicos pautados pelo pragmatismo filosófico. Para isso, busca-se a compreensão do pensamento de Dewey e suas relações com o conceito de razão instrumental elaborado pelos frankfurtianos.

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. (HORKHEIMER, 2002, p. 29)

Desse modo, percebe-se que a razão instrumental possui enraizamentos epistemológicos significativos no positivismo e no pragmatismo. O pragmatismo constitui-se como fundamentação teórica e epistemológica norteadora de toda a lógica da instrumentalização da razão. A escolha de John Dewey mostra-se relevante, neste estudo, em virtude da construção do seu pensamento pragmático corroborar a consolidação de ideias no campo da pedagogia, da educação, da escola e da psicologia. Para Horkheimer (2002, p. 55), “a filosofia de Dewey é a mais radical e consistente forma de pragmatismo”.

Os conceitos de pedagogia e democracia são preocupações de Dewey, demonstrados, principalmente, no livro *Democracia e Educação*. Em sua obra existe uma grande influência dos princípios liberais, pois sua filosofia centra-se no indivíduo educado para a vida democrática (DEWEY, 2007). As ideias de Dewey convergem para o desenvolvimento de uma filosofia da educação sob a lógica pragmática. Assim, as ideias só têm importância se servirem de instrumento para a resolução de problemas reais e práticos. Dewey considera então que a filosofia clássica separou o conhecimento da ação e a teoria da prática. Com isso, defende a legitimidade da medida prática no pensamento.

A filosofia de Dewey constituiu-se na tentativa de conectar o pensamento reflexivo aos acontecimentos da vida cotidiana. O pragmatismo possui raízes no método empírico e requer da filosofia a submissão dos métodos à experiência.

Nesse sentido, há uma crítica de Dewey às filosofias que se distanciaram da experiência ordinária. Desse modo, Dewey (2007) afirma que a intenção é aproximar mais o pensamento da vida prática e da experiência comum. Até mesmo a razão se constituirá como um elemento que deverá ser capaz de proporcionar a percepção das experiências humanas.

A razão é apenas a habilidade de fazer com que os conteúdos das experiências prévias influenciem a percepção do significado dos conteúdos de uma nova experiência. Uma pessoa é racional na medida em que é habitualmente aberta para ver um evento que impressiona de imediato seus sentidos não como algo isolado, mas em suas conexões com a experiência comum da espécie humana. (DEWEY, 2007, p. 104)

Para Horkheimer (2002), o objetivo do pragmatismo é se compor como atividade prática, distinta de compreensão teórica e pautada em experimentos científicos. O ataque à contemplação e ao louvor da perícia técnica expressa o triunfo dos meios sobre os fins. Há uma transferência do campo das ciências naturais para a filosofia, aproximando a realidade social da realidade dos laboratórios como uma questão de experimentação.

Pierce, que cunhou o nome da escola, declara que o procedimento do pragmatista não é outro senão o método experimental pelo qual todas as ciências bem sucedidas (entre as quais ninguém, em juízo perfeito, incluiria a metafísica) atingiram os graus de certeza que lhes são distintamente adequados hoje; esse método experimental sendo nada mais do que uma aplicação particular de uma regra lógica mais antiga: Pelos seus frutos nós o conheceremos. (HORKHEIMER, 2002, p. 54)

No primeiro capítulo do livro *Objetivos da Educação*, Dewey defende que um objetivo deve sempre representar uma liberação de atividades e modificar as condições de maneira a efetuar nelas alterações desejáveis. “O objetivo estabelecido tem de ser consequência natural das condições existentes” (DEWEY, 2007, p. 17). Para o autor, o objetivo é um meio de ação tal qual qualquer outra parte de uma atividade.

Os objetivos da educação têm função instrumental, porque operam como meio da ação, cujo valor não está nele mesmo ou na coisa buscada, e sim na mobilização que produz ao ser estabelecido. Os objetivos da educação contemporânea devem ser definidos no contexto concreto do educador e dos educandos. “A educação significativa para o futuro não estabelece fins abstratos, mas focaliza os problemas do presente” (DEWEY, 2007, p. 27).

Para o autor, o movimento de acesso das massas à escola, em contraposição ao privilégio das elites, foi extremamente importante para a consolidação dos princípios liberais. No entanto, segundo Dewey, esse acesso universal à escola ainda é marcado pelo dualismo entre os conteúdos liberais e os conteúdos úteis. “O dualismo entre conteúdos liberais e úteis é falso, visto que o desenvolvimento industrial e o novo perfil ocupacional exigem que os saberes científicos, tradicionalmente liberais, sejam aplicados a problemas práticos” (DEWEY, 2007, p. 42).

É necessário que a escola e a sociedade construam um plano de estudos útil e liberal ao mesmo tempo. O elemento utilitário encontra-se nos motivos designados para o estudo, e o elemento liberal, nos métodos de ensino. Segundo Dewey (2007), a educação precisa ser reformulada e, para isso, é necessário que a filosofia esteja articulada com as profundas transformações da vida social, uma vez que ela deve responder às necessidades concretas de seu tempo.

Como há uma articulação coerente entre os princípios liberais e pragmáticos, os parâmetros de cientificidade validados pela sociedade moderna são respaldados pelo positivismo.

A ciência positiva sempre envolve, de modo prático, os fins que a comunidade procura alcançar. Isolada desses fins, é indiferente se seus resultados são utilizados para curar doenças ou para espalhá-las, para aumentar os meios de subsistência ou para fabricar materiais bélicos que destroem a vida. Se a sociedade está interessada em uma dessas coisas e não em outra, a ciência mostra o caminho para obtê-la. (DEWEY, 2007, p. 83)

A filosofia metafísica e reflexiva é significativamente desconsiderada. Em consonância com os pressupostos do positivismo, o pragmatismo se opõe às filosofias especulativas, possui como base científica o empirismo e propõe a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica.

Ao tentar transformar a física experimental num protótipo de todas as ciências e modelar todas as esferas da vida intelectual segundo as técnicas do laboratório, o pragmatismo é o correlato do industrialismo moderno, para quem a fábrica é o protótipo da existência humana, e que modela todos os ramos da cultura segundo a produção na linha de montagem ou segundo o escritório executivo racionalizado. (HORKHEIMER, 2002, p. 57)

Todo pensamento deve apresentar um registro de sua utilidade e deve ser aferido por seu efeito na produção ou seu impacto na conduta social e econômica. Os estágios do pensamento são aspectos funcionais da solução prática de problemas à medida que os homens encontram instrumentos mais eficazes para interagir com o mundo.

Para essa filosofia, a previsão é a essência não só do cálculo, mas de todo pensamento como tal. A subsunção da filosofia especulativa e reflexiva aos princípios físicos e matemáticos representam, segundo Horkheimer (2002), o triunfo dos meios sobre os fins e a consolidação da razão instrumental como método de entendimento da realidade.

Probabilidade, ou melhor, o cálculo substitui a verdade, e o processo histórico que na sociedade tende a tornar a verdade uma expressão vazia recebe as bênçãos do pragmatismo, que transforma isso numa expressão vazia dentro da filosofia. (HORKHEIMER, 2002, p. 51)

O conhecimento, para Dewey, configura-se como um agir livremente a partir de novos problemas, tendo em vista o que foi experimentado anteriormente. “A função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências. A palavra ‘livremente’ assinala a diferença entre o princípio do

conhecimento e o princípio do hábito” (DEWEY, 2007, p. 99), porque é o conhecimento que torna uma experiência útil para outras experiências.

O conhecimento – diz Dewey – resulta sempre do uso que se faz de acontecimentos naturais experimentados, um uso no qual determinadas coisas são tratadas como indicações do que poderá ser experimentado sob condições diferentes”. (DEWEY *apud* HORKHEIMER, 2002, p. 50-51)

O pragmatismo retira o conhecimento do plano metafísico, associando-o à utilidade imediata da vida. E essas características vinculam o pragmatismo ao empirismo. Sendo assim, há uma perspectiva de utilidade da vida cotidiana e uma subestimação do pensamento reflexivo e especulativo, vinculando-se, com isso, a experiência aos problemas da existência humana. Ao estabelecer uma relação com o mundo, o homem busca empreender uma ação e, também, resolver seus problemas existenciais.

Segundo Dewey (2007, p. 105):

A teoria do método de conhecer sugerida nestas páginas pode ser chamada pragmática. Sua característica essencial é manter a continuidade entre o conhecimento e uma atividade que modifica propositadamente o ambiente. Essa teoria sustenta que o conhecimento, no sentido estrito de algo que se possui, constitui nossos recursos intelectuais – todos os hábitos que tornam inteligente nossa ação. Só é realmente conhecimento o que foi organizado para nos habilitar a adaptar o ambiente a nossas necessidades e nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos.

O conhecimento faz sentido à medida em que possui relação direta e operacional com nossas necessidades e objetivos de vida. Na perspectiva deweyana, o conhecimento se organiza a partir de situações problematizadoras que envolvem o indivíduo e o meio. A relação entre o conhecimento e a modificação da realidade para atender nossos anseios é vital para a teoria pragmática. Nesse contexto, a experiência torna-se útil para dar direção e significado a outra.

Segundo o ponto de vista da razão formalizada, uma atividade só é racional quando serve a outro propósito, como, por exemplo, a saúde ou o descanso, que ajude a recuperação da energia produtiva. Em outras palavras: a atividade é simplesmente um instrumento, pois retira o seu significado apenas através de sua ligação com os outros fins. (HORKHEIMER, 2002, p. 44)

Diante da exposição da concepção de Dewey acerca do conhecimento e da razão, percebe-se, a partir da análise de Horkheimer, o enraizamento pragmático existente nos pressupostos de constituição da razão instrumental que se tornou hegemônica na nossa sociedade, sendo definidora como critério de verdade da ciência moderna e como elemento de alienação da humanidade. Os elementos constitutivos da concepção pragmática de Dewey relacionam-se à razão instrumental norteadora das concepções hegemônicas de formação de professores. Assim, o recuo da teoria e a lógica de resolução imediata dos problemas da prática refletem os princípios pragmáticos propostos por Dewey.

Os estudos realizados nesta pesquisa permitem estabelecer algumas afirmações, de forma preliminar, que o processo de recusa da teoria e da reflexão, em detrimento de uma formação aligeirada e pragmática, tem subsidiado teórica, epistemológica e politicamente as orientações legais para a formação de professores de um modo geral. Esta investigação tem apontado para a necessidade de entender e elucidar quais implicações e especificidades são trazidas para a área de educação física, visto que se trata de uma área de conhecimento marcada, historicamente, pela influência médica, militar e esportiva, com forte predominância dos saberes da prática em detrimento da reflexão teórica. Além disso, tem-se construído uma concepção de estágio supervisionado inserida nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física a partir da explicitação das contradições do mundo do trabalho e da relação entre teoria e prática, ao invés de se buscar conciliações pragmáticas, fetichizadas e articuladas aos saberes da experiência, da prática cotidiana e imediata.

O pragmatismo, aliado ao processo de recuo da teoria, constitui-se como uma concepção que influencia a formação de professores nas universidades. Essa perspectiva corrobora a restrição de possibilidades formativas dos sujeitos que educarão as gerações futuras e possui proximidades com a categoria de razão

instrumental discutida pelos frankfurtianos. “Enquanto o pensamento se restringe à razão subjetiva, suscetível de aplicação prática, o outro, aquilo que lhe escapa, vem a ser correlativamente remetido a uma práxis cada vez mais vazia de conceito, e que não conhece outra medida que não ela própria (ADORNO, 1995d, p. 204)”.

O crescente processo de pauperização da formação dos sujeitos que educarão as gerações futuras reflete a hegemonia das concepções pragmáticas pautadas na lógica de reflexão sobre a prática e na resolução imediata dos problemas do cotidiano. Existe todo um aparato construído pelas políticas nacionais e internacionais para que essas concepções se legitimem e se consolidem cada vez mais na universidade e na escola.

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significava que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer “mais adequado”, apto e cooptado. Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em expert iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advêm apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. *Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente.* A insistência dos reformadores sobre o primado da prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil e resolução de problemas revela a concepção funcionalista que norteia essa política. (SHIROMA, 2003, p. 76-77; grifos da pesquisadora)

Portanto, é necessário combater essa concepção funcionalista e construir outras perspectivas de formação docente que se pautem nos princípios científicos mais elaborados pela humanidade, porque a educação deve perspectivar a emancipação humana e a construção de uma sociedade justa que não se norteie pela exploração do homem pelo homem. A Teoria da Escola de Frankfurt se faz imprescindível nesta proposta de trabalho, uma vez que objetiva elucidar, de modo científico e crítico, o caráter contraditório da sociedade contemporânea, contribuindo para as possibilidades reais de mudanças das condições humanas existentes na atualidade. A valorização docente e a formação de qualidade demandam a

articulação entre teoria e prática em toda a sua complexidade, sendo, pois, condição importante para o processo de humanização dos sujeitos na nossa sociedade.

Após essa discussão sobre o pragmatismo de Dewey (1959 e 1971) e suas interfaces com a razão instrumental, o próximo capítulo discutirá as categorias de experiência e pensamento reflexivo defendidas pelo referido autor. Após a discussão dessas categorias que compõem o pensamento pragmático de Dewey, os tópicos subsequentes trarão as apropriações dos leitores de Dewey (Donald Schön, António Nóvoa e Kenneth Zeichner), que estão presentes de modo hegemônico nas produções científicas – teses e dissertações- sobre estágio supervisionado curricular obrigatório na formação de professores de educação física.

CAPÍTULO III

ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A discussão sobre o estágio na formação de professores tem sido problematizada por vários estudiosos do cenário educacional brasileiro. Lüdke (2009) e Gatti e Barreto (2009), por exemplo, trazem questões importantes para se pensar sobre a inserção do estágio na formação de professores e, com isso, refletir acerca desse componente curricular no âmbito da especificidade institucional³⁹.

A partir da pesquisa realizada por Lüdke (2009), percebe-se que o estágio supervisionado se apresenta como um dos elos mais frágeis do processo de formação de professores. Há ainda um diagnóstico feito pela autora, subsidiado por uma clássica pesquisa realizada por Vera Candau, em 1987, na qual constata que “[...] grande parte dos problemas vividos pela licenciatura remontavam às suas origens e persistiam não resolvidos” (CANDAU, 1987 *apud* LÜDKE, 2009, p. 97).

A pesquisa realizada por Lüdke (2009) traz pontos importantes para se pensar a formação de professores e o lugar que o estágio tem ocupado no debate nacional e internacional, mais especificamente os estudos realizados no Canadá. As constatações apontadas por Lüdke (2009) remetem-se a outras investigações realizadas em décadas anteriores que, segundo ela, ainda são válidas na atual situação dos cursos de licenciatura no Brasil. Os pontos destacados podem ser relacionados também com a atual conjuntura da formação de professores e, desse modo, suscetíveis de serem relacionados com a realidade das licenciaturas de educação física, objeto desta tese de doutorado.

Os pontos desafiadores que dificultam a materialização de novas propostas para a formação de professores, apontados por Lüdke (2009), referem-se ao modelo

³⁹ Apesar das contribuições das referidas autoras, salienta-se que a incorporação de suas respectivas ideias neste estudo sinaliza para a composição de produções científicas que têm se destacado no campo de debates sobre estágio e formação de professores no Brasil. São autoras que possuem expressivas publicações no âmbito nacional e, apesar das discrepâncias teóricas, políticas e epistemológicas com esta tese, foram incorporadas neste capítulo com o intuito de situar o debate sobre essa temática na trajetória de consolidação desse campo no contexto das licenciaturas.

de universidade que secundariza a formação de professores, à resistência constante enfrentada pelos docentes acerca da desvalorização da profissão e à relação hierárquica entre saber e poder existente na universidade. Esses dois últimos pontos revelam expressões da dicotomia entre teoria e prática e são aspectos até hoje significativos da divisão social do trabalho. Segundo os dados de sua pesquisa, os entrevistados concebem a formação de professores como uma atividade exercida contra as forças dominantes na universidade, que privilegiam as atividades de pesquisa em detrimento das atividades de ensino. Segundo a autora,

Os fatores apresentados nas questões anteriores fornecem uma base sobre a qual se acha solidamente instalada a ordem hierárquica na academia universitária: no primeiro escalão, se situam os professores cujas atividades predominantes são de cunho científico e de pesquisa; no segundo, estão os que desempenham tanto atividades de pesquisa, como atividades de ensino; no terceiro, finalmente, estão confinados aqueles professores cujas atividades se concentram no ensino e na formação de professores. Os dados colhidos pela pesquisa permitem constatar não apenas uma separação entre escalões, mas realmente uma superposição hierárquica, de forma que o poder vai claramente decrescendo à medida que se troca a atividade de pesquisa pela de ensino, ou de qualquer coisa relacionada com a educação. (LÜDKE, 2009, p. 98)

Essa subsunção do ensino à pesquisa revela a dicotomia entre teoria e prática e, talvez, contribua para a compreensão da hegemonia de concepções de formação de professores que orientam os estágios supervisionados. Essas concepções estão atreladas à perspectiva do professor pesquisador, reflexivo e à defesa de que a pesquisa seja capaz de estabelecer a relação entre teoria e prática e sanar os problemas oriundos dessa relação que reverberam também na relação entre ensino e pesquisa.

Dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. Nele, as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e de formação de professores. (LÜDKE, 2009, p. 98)

Esses desafios ainda se fazem presentes no processo (de)formativo das nossas licenciaturas e podem ser vistos a partir das concepções teóricas, políticas e epistemológicas expressas nas produções científicas da pós-graduação e que, de certo modo, orientam a produção do conhecimento e a formação de professores na universidade.

Gatti e Barreto (2009) também realizaram pesquisas sobre a formação de professores no Brasil e, dentre vários dilemas, afirmam a negligência existente nos projetos pedagógicos em relação aos estágios supervisionados. Segundo as autoras,

Os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 120)

Existe, portanto, um processo de secundarização dos estágios na maioria das licenciaturas das universidades brasileiras, sobressaindo, conforme já apontado por Lüdke (2009) e Gatti e Barreto (2009), uma hierarquia que coloca a formação docente em posição de menor importância.

Reafirma-se o que já está colocado em vários estudos sobre as licenciaturas: que elas ocupam um lugar secundário no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 155)

Nesse sentido, problematiza-se, nesta investigação de doutorado, quais concepções e subsídios teóricos e epistemológicos que a produção científica sobre estágio e formação de professores de educação física se apropria para estabelecer o enfrentamento dessa lógica de secundarização. Os dados oriundos das produções científicas analisadas expressam a supremacia dos saberes da prática e da experiência e da valorização da práxis e do pensamento reflexivo. A ânsia pelo

protagonismo recai num discurso ideológico, pragmático e contraditório em relação aos princípios defendidos pelas concepções do professor pesquisador e do professor reflexivo. Por isso, este estudo objetiva, a partir da dialética negativa adorniana⁴⁰, estabelecer um diálogo com as concepções hegemônicas de estágio em suas interfaces com a formação de professores de educação física, baseando-se numa crítica imanente que não promete resoluções de problemas imediatos e que não discute os conceitos mediante a lógica do fetiche e da idealização.

Existem várias problemáticas passíveis de análises quando se abrange a temática do estágio supervisionado curricular obrigatório nas licenciaturas. Segundo Pimenta (2012b, p. 27), “Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho”. E, no caso das licenciaturas em educação física, refere-se à intervenção pedagógica em todas as etapas da educação básica.

Esta pesquisa traz, pois, o estágio supervisionado curricular obrigatório como espaço formativo privilegiado por conter contradições explícitas da relação entre formação e trabalho, entre ensino e pesquisa, entre escola e universidade e entre teoria e prática. Sendo assim, neste capítulo, discutem-se várias nuances do estágio supervisionado curricular obrigatório, expressas na produção de teses e dissertações defendidas entre 2002 e 2015, a partir da especificidade das licenciaturas de educação física.

Então, o primeiro tópico traz uma breve exposição do percurso dos estágios supervisionados nas legislações educacionais, responsáveis pelo direcionamento do que se propõe nos projetos político-pedagógicos dos cursos superiores nas universidades brasileiras. Evidencia-se, assim, como os direcionamentos legais do estágio supervisionado curricular se articulam à lógica da divisão social do trabalho e do trabalho alienado no modo de produção capitalista. Segundo Marx e Engels (2002, p. 81), “Quanto mais a divisão do trabalho se aperfeiçoa, mais a acumulação aumenta e mais esse fracionamento se acentua também de maneira marcante. O próprio trabalho só pode subsistir sob condição desse fracionamento”.

⁴⁰ Cf: Adorno (2009).

Os tópicos subsequentes, por sua vez, estabelecem um diálogo mais direto com os dados coletados nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* sobre estágio e formação de professores de educação física.

3.1. ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NAS LICENCIATURAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O debate e as reflexões sobre os estágios supervisionados dos currículos de formação de professores perpassam, necessariamente, pela análise de suas relações com a legislação educacional brasileira. A gênese e a constituição histórica dos estágios supervisionados dialogam, de modo orgânico, com as orientações e normativas legais. Essa afirmativa também expressa o conteúdo das produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* analisadas neste estudo. Todas as produções, em nível de mestrado e doutorado, contemplam, em suas análises, a relação entre estágio supervisionado curricular obrigatório e legislação vigente, que compreende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002a, 2002b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física (BRASIL, 2004) e a Lei de Estágio (BRASIL, 2008). O debate é feito hegemonicamente de modo descritivo⁴¹, apontando o modo como se dá a orientação normativa para os estágios nas licenciaturas de educação física e como os currículos devem oferecer essa etapa importante da formação de professores na universidade.

Neste tópico, expõe-se uma síntese das normativas orientadoras do estágio supervisionado das licenciaturas de educação física a partir do diálogo com a lógica orientadora da formação docente na universidade contemporânea, buscando evidenciar os nexos existentes entre pragmatismo, razão instrumental e

⁴¹ As teses e dissertações analisadas trazem o debate sobre as relações entre estágio supervisionado curricular obrigatório e a legislação vigente de modo hegemonicamente descritivo e com ressalvas contendo concordâncias com a lógica das competências e com a importância da valorização da prática no currículo e no estágio. Apenas três produções – uma tese e duas dissertações - analisam criticamente a legislação vigente acerca do estágio na formação de professores de educação física e defendem a ruptura radical com a lógica norteadora das diretrizes curriculares nacionais.

semiformação cultural⁴² como categorias importantes para o entendimento do estágio supervisionado no atual contexto da divisão social do trabalho e do trabalho alienado na sociedade capitalista. Segundo Marx (1993, p. 220),

A divisão do trabalho é a expressão econômica do carácter social do trabalho no interior da alienação. Ou então, uma vez que o trabalho constitui apenas uma expressão da actividade humana no seio da alienação, da manifestação da vida enquanto alienação da vida, a divisão do trabalho não passa do estabelecimento alienado da actividade humana como uma actividade genérica real ou como a actividade do homem enquanto ser genérico.

Elementos constitutivos da existência de uma noção de estágio supervisionado como requisito para formação de professores já existia na *Didática Magna* de Comênio (1996). No Brasil, essa compreensão passa a ser evidenciada na composição dos cursos de Didática, desenvolvidos em um ano como forma de complementar a formação básica de estudantes de bacharelados. “Com a dupla função de formar bacharéis e licenciados para as várias áreas, foi instituído o chamado ‘padrão federal’, ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos oferecidos pelas demais instituições do país” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 40). Trata-se, portanto, do Decreto Lei nº 1190/39 (1939), que instituiu o acréscimo de um ano de Didática após três anos de bacharelado. “O curso de Didática ficou constituído pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 40).

Barreiro e Gebran (2006), ao analisarem a trajetória da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado dos cursos de formação de professores no Brasil, apontam o intervalo entre 1940 e 2000 como decisivo e composto por mudanças significativas para o currículo. Segundo as autoras, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Lei nº 8530/46), de 2 de janeiro de 1946, estabeleceu um currículo único para todos os estados e, apesar de apresentar uma imprecisão em relação às disciplinas de Didática, Metodologia e Prática de Ensino, explicita a necessidade da prática de

⁴² Neste tópico, será feita uma breve exposição do modo como a relação entre essas categorias se expressa nos marcos legais sobre estágio e formação de professores de educação física. A discussão mais aprofundada dessas categorias foi realizada nos capítulos anteriores desta tese.

ensino primário na formação de professores (BARREIRO; GEBRAN, 2006). Esse contexto, marcado pela publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, representa os anseios por uma nova política educacional no Brasil. É a partir desse momento histórico que se inicia um processo de estruturação da prática de ensino no contexto da formação docente necessária às escolas primárias, conforme apontado no Decreto Lei nº 8530/46⁴³. Os decretos de 1939 e 1946 e as demais legislações reguladoras no âmbito educacional, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61, que também se constituiu como expressão desse movimento, expressam o contexto político-social brasileiro ligado à industrialização, evidenciando assim o caráter dicotômico das propostas curriculares desse momento histórico. O distanciamento entre formação teórica e prática, tão em voga na atualidade, já se fazia presente desde a gênese propositiva dos estágios supervisionados através da Prática de Ensino nas licenciaturas. Segundo Barreiro e Gebran (2006), os idealizadores dessa lei expressavam contradições em suas proposições, visto que o processo de expansão do capitalismo no Brasil encontrava-se na perspectiva da velha ordem social aristocrática.

Enquanto o desenvolvimento caminhava no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continuava a se estruturar em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade pré-capitalista, não escapando às lutas ideológicas e representando uma vitória conservadora. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 42)

Nesse sentido, há proximidades substanciais entre as proposições para a Prática de Ensino no currículo dos cursos de formação de professores e o contexto histórico e político da sociedade. As instâncias formativas e políticas são indissociáveis, sobretudo quando estabelecem relação direta com o universo tradicionalmente destinado à prática, tais como a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados.

Pimenta (2012b), ao analisar os conceitos de prática presentes no Estágio Curricular e na Prática de Ensino, aponta três importantes momentos da legislação

⁴³ Apesar de a sistematização mais explícita da necessidade da Prática de Ensino nos currículos de formação de professores ter se dado nesse decreto de 1946, em 1939, com o Decreto Lei nº 1190/39, tem-se a proposição de organização dos cursos superiores de licenciatura e bacharelado (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

no Brasil. O primeiro refere-se ao período dos anos 1930 com as leis estaduais; o segundo, ao período marcado pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946; e o terceiro, aos anos 1970, posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71. Depois a autora ainda analisa o movimento dos educadores dos anos 1980.

O arcabouço empírico analisado pela autora demonstra os nexos existentes entre a predominância da prática em detrimento da teoria nas diversas orientações legais sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, ao longo de seu processo de construção e consolidação nos currículos das licenciaturas no Brasil. Um exemplo dessa premissa pode ser visto em uma análise feita acerca dos cursos de aperfeiçoamento de professores primários em 1961, no Rio de Janeiro, nos quais essa perspectiva já era evidente.

Em análise dos cursos de aperfeiçoamento dos professores primários, feita pelo INEP e pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1961), sugere-se que as aulas partam de problemas reais; que haja demonstrações práticas; que nas matérias relativas ao ensino se faça análise dos assuntos dos programas do primário tanto na parte de conteúdos quanto no que se refere aos recursos de ensino; que os cursos de Psicologia tratem dos problemas que se apresentam aos professores de classe, obtidos por informações destes e que haja maior oportunidade de observação de aulas de bons professores por parte das professorandas. (PIMENTA, 2012b, p. 47-48)

Em outros documentos analisados pela autora, percebe-se a lógica da ênfase nos problemas cotidianos e de supremacia da prática em relação à teoria sendo gestada ainda nos primeiros momentos de estruturação de uma ideia de estágio, conforme se tem na atualidade. Segundo Pimenta (2012b, p. 48), o documento “Propõe que a prática em seu sentido amplo seja dominante e absoluta, pois da realidade virão os problemas a serem analisados”. O discurso sobre a ênfase na prática justifica-se pelo fato de a realidade conter os problemas cotidianos. Essa lógica de primazia da prática e dos problemas cotidianos acerca da realidade da docência compõe a gênese do que será exposto posteriormente através da concepção hegemônica de formação de professores de educação física, ou seja, a perspectiva da epistemologia da prática profissional.

Essas implicações legais para a Prática de Ensino, que mais tarde foi denominada Estágio Supervisionado, demonstram, desde a sua gênese, uma lógica de ligação dos estágios como lugares da prática nos currículos de formação de professores. Quanto ao momento histórico referente ao lugar da prática nos estágios supervisionados, há uma referência importante trazida por Pimenta (2012b) como um movimento de crítica e de construção de elementos superadores iniciado nos anos 1980, no contexto histórico e político de retomada da democracia brasileira após a ditadura militar. Como parte desse movimento, a discussão acerca da unidade entre teoria e prática, na perspectiva marxista, passa a ser predominante no cenário acadêmico educacional. Sob essa perspectiva, teoria e prática passam a ser vistas como indissociáveis da prática social e constituidoras da práxis. Essa concepção surge como contraposição à visão predominante até então que se referia à dicotomia entre teoria e prática. Nessa concepção dicotômica,

[...] o papel da universidade é possibilitar a aquisição de conhecimentos acumulados e não elaborar elementos que contribuam para a intervenção na realidade social. Esta concepção também se manifesta pela ênfase e até privilégio da formação prática, vista como se tivesse lógica própria, independente de teoria. (PIMENTA, 2012b, p. 79)

Em contrapartida, a concepção crítica de fundamento marxista entende a relação entre teoria e prática a partir da visão de unidade e da indissociabilidade, concebendo a docência como práxis e a educação como prática social. Conforme os dados coletados nesta investigação, essa concepção não é hegemônica na produção científica da educação física brasileira no que se refere à discussão sobre formação de professores em suas interfaces com o estágio supervisionado.

Conforme descrito de forma sucinta, o estágio supervisionado da atualidade foi inicialmente sistematizado na política educacional brasileira como Prática de Ensino, mas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, Lei nº 9.394/1996, é que se define com mais precisão uma carga horária específica para essa área do currículo das licenciaturas. No Capítulo 6 – Dos profissionais da Educação –, mais especificamente entre os artigos 61 e 65, há um direcionamento do modo como se dará a formação docente.

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996, p. 24)

As proposições estabelecidas na LDB de 1996 resultaram em normativas aprovadas em diversos pareceres e resoluções. Como competência atribuída ao Conselho Estadual de Educação, as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação do país estabelecem orientações para a formação de professores da educação básica em nível superior, dos cursos de licenciatura de graduação plena. As produções analisadas nesta investigação tratam do contexto histórico referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores⁴⁴, sobretudo da Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, e da Resolução do CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002. Já em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física, a ênfase recai na Resolução CNE/CES nº 07, de 31 de março de 2004.

Mediante o aspecto legal, é a partir dessas três resoluções que as teses e dissertações, *corpus* desta investigação, analisam os estágios supervisionados referentes aos seus respectivos objetos de estudo. De um modo geral, essas diretrizes baseiam-se na lógica das competências e na defesa de conhecimentos que atribuem identidade à docência. Quanto às diretrizes para o curso de educação física, houve a apresentação da divisão da formação em duas habilitações, ou seja, licenciatura e bacharelado. Esse conjunto de normativas legais traz proposições ao estágio supervisionado e estabelece o aumento da carga horária dos estágios para 400 horas, acrescidas de mais 400 horas de Prática como Componente Curricular. Na Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, mais especificamente em

⁴⁴ Atualmente, os direcionamentos para as licenciaturas estão definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores aprovadas em 2015 (BRASIL, 2015). No entanto, este estudo não se dedicará à sua análise, visto que o *corpus* desta investigação se embasa nas diretrizes de 2002.

seu artigo 12, há a orientação de que a prática não poderá se reduzir ao momento dos estágios, devendo estar presente durante todo o percurso formativo do estudante do curso superior.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002a, p. 3)

No artigo 13, também há dados importantes sobre a dimensão prática para a formação de professores, situando o momento do currículo em que o estágio deverá ser oferecido aos estudantes. Então, no primeiro parágrafo, há uma orientação importante que enfatiza a resolução de situações-problema.

Artigo 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a partir de situações-problema.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002a, p. 4)

Ainda em relação aos estágios supervisionados, a Resolução do CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, prevê que estes devem ter início na segunda metade do curso. O curso de licenciatura deve ter duração mínima de 2800 horas, devendo, pois, articular teoria e prática a partir de 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1800 horas de aulas

destinadas aos conteúdos de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades de natureza acadêmico/científica/cultural (BRASIL, 2002b).

Assim, a preocupação com o lugar da prática nos currículos de formação de professores, visível em vários pontos das duas resoluções, constitui-se num importante elemento de síntese dos anseios políticos e teóricos do campo educacional brasileiro na atualidade.

Apesar de também tecer críticas às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Pimenta e Lima (2011) utilizam-se de um discurso baseado na valorização dos saberes docentes. O discurso crítico desenvolvido por essas autoras é muito incorporado na produção científica da pós-graduação *stricto sensu* que investiga a temática do estágio supervisionado na formação de professores de educação física no Brasil.

Assim, Pimenta e Lima (2011) qualificam como equívoco a distribuição das 2800 horas dos cursos em horas de prática, de estágio, de conteúdos de natureza científico-cultural e outras atividades acadêmicas/científicas/culturais, pois legitimam a distribuição fragmentada da proposta curricular, perpetuando a separação entre teoria e prática, o fazer e o pensar. Segundo as autoras, essa perspectiva “contraria os avanços da pesquisa pedagógica sobre os saberes e identidade de professores” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 87).

A formação em educação física, orientada pela Resolução CNE/CP 07/2004, de 31 de março de 2004, propõe duas formações distintas, sendo uma voltada para a licenciatura e outra para o bacharelado, e prevê para ambas 400 horas de estágio supervisionado e 400 horas para a prática como componente curricular. Os licenciados são denominados de professor de educação física e os bacharéis, de profissional de educação física. Essa carga horária de 400 horas para o estágio supervisionado deve vir subsidiada pela alteração da base teórica e pela orientação epistemológica no âmbito dos objetivos da formação docente e do trabalho pedagógico. Alterar numericamente a oferta de determinado componente curricular com a manutenção da lógica das competências e da fragmentação do conhecimento e da dicotomia entre teoria e prática, como expressões do trabalho alienado e da divisão social do trabalho, não rompe com o atual contexto de semiformação dos estudantes nas licenciaturas brasileiras. Desse modo, o discurso em defesa do

pensamento reflexivo e da superação da dicotomia entre teoria e prática torna-se engodo, corroborando analogicamente o que Adorno e Horkheimer (1985) denominam de mito e o não cumprimento da promessa de emancipação e autonomia.

No décimo artigo das diretrizes da formação em educação física, há as seguintes orientações:

A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

§ 1º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

§ 2º O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso. (BRASIL, 2004, p. 4)

Portanto, notam-se a perspectiva da formação atrelada à lógica das competências⁴⁵ e a definição do estágio e da prática como componente curricular sendo responsáveis pela articulação entre teoria e prática. Um questionamento deve ser feito acerca da natureza das competências em que essas diretrizes se baseiam e quais as suas finalidades, visto que, no atual contexto de desenvolvimento do modo de produção capitalista, as competências têm servido para legitimar os interesses do mercado e, sobretudo no Brasil, têm tido respaldo teórico da obra de Philippe Perrenoud. Segundo Ferreira (2013, p. 125),

Para produzir uma formação que seja capaz de produzir competências, Perrenoud (2002a) postula o que ele denomina de “uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico” que exige da escola um currículo diferente do comumente implantado na tentativa de alcançar os pressupostos de Dewey que argumentava

⁴⁵ Pimenta e Lima (2011) criticam a lógica das competências, pois esta se orienta pelo neotecnicismo cujas bases representam um aperfeiçoamento do positivismo. No entanto, para subsidiar suas críticas, as autoras apropriam-se da defesa dos saberes profissionais como constitutivos da identidade docente.

que toda a aula deveria ser uma resposta para os alunos. Apoiando-se nas propostas pragmáticas de Dewey, Perrenoud (2002a) defendia uma abordagem pedagógica em que o professor consiga criar situações de aprendizagem que permitam que os alunos se confrontem com problemas que eles encontraram no cotidiano da sua vida.

Há também a clara definição, seguindo a mesma lógica das diretrizes de formação de professores (BRASIL, 2002a, 2002b), de que os estágios ocorrerão a partir da segunda metade do curso. Isso pode ser analisado mediante a discussão crítica no contexto dos estágios supervisionados trazida por Freitas (2002), quando afirma que

A distinção entre as disciplinas teóricas e disciplinas práticas e a colocação dos estágios somente ao final do curso separam, *também para o aluno*, o momento da teoria do momento da prática, estabelecem uma cisão entre os atos de concepção e execução, criando a ilusão de que está reservado aos estágios apenas o momento da prática, despindo-o das possibilidades da reflexão teórica, favorecendo dessa forma um salto da “teorização” para o “pragmatismo”, para o imediatismo pedagógico. (FREITAS, 2002, p. 225; grifos da autora)

Ainda em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em educação física, é importante destacar a predominância das orientações formativas a partir do conceito de competências e uma proposta de formação em educação física baseada na fragmentação do conhecimento e do objeto de estudo da área em duas habilitações: licenciatura e bacharelado.

As críticas de Alves (2010) são relevantes para a compreensão dos fundamentos e concepções subsidiadoras das diretrizes:

No que se refere à concepção de trabalho, a falsa divisão entre licenciados e bacharéis aprofunda o processo de precarização do trabalho já na formação, destarte, os acadêmicos de ambos os cursos passam a não compreender de forma ampla o campo de trabalho em Educação Física, o que resulta no aprofundamento do processo de alienação a que todos estamos submetidos sob os auspícios do capital. A fragmentação da profissão já na formação inicial corrobora o processo de alienação ao impossibilitar a formação

ampliada com a objetivação da simetria invertida na formação acadêmica. (ALVES, 2010, p. 86)

Assim, a educação física, através da chancela legal, tanto no que se refere às diretrizes (BRASIL, 2004) quanto à legislação de estágio (BRASIL, 2008), legitima os princípios da simetria invertida cuja lógica do mercado se sobrepõe às direções crítico-formativas da universidade. Essa questão torna-se significativa sobretudo na especificidade da educação física, constituída historicamente como uma área de conhecimento intimamente ligada aos interesses do mercado capitalista e da lógica da indústria cultural e da semiformação cultural, que se expressam através do esporte, da dança, do lazer, dos jogos, da saúde e dos cuidados com o corpo. Segundo Ventura (2010, p. 149),

As atuais diretrizes para a formação em Educação Física inclinam a formação profissional da área para o atendimento aos anseios mercadológicos. Primeiro, porque aponta habilidades profissionais como sendo competências, naquilo que parece ser intencional e estratégico para não trazer à tona as necessidades mais complexas do aporte teórico; fica expressa a necessidade de que o egresso esteja preparado para resolver os problemas imediatos, os anseios dos indivíduos participantes das práticas corporais.

O estágio tem legitimado a fragmentação do conhecimento, no qual se aprende a teoria e depois a prática, e um caráter terminalista determinando que essa etapa da formação seja iniciada somente a partir da segunda metade dos cursos. Segundo Freitas (2002), o estágio supervisionado, na formação de professores no Brasil, tem legitimado uma concepção terminalista e propedêutica⁴⁶, não alterando a cisão entre teoria e prática.

Além disso, o aumento da carga horária de estágio para 400 horas não tem representado ganhos significativos na qualidade da formação de professores, principalmente porque não se rompe com a lógica de divisão social do trabalho

⁴⁶ Freitas (2002) realiza inúmeras críticas em relação à estrutura propedêutica dos cursos de formação de professores de pedagogia e dos estágios supervisionados, que oportunizam o contato dos estudantes com o trabalho pedagógico da escola apenas durante os estágios. Com isso, criam-se uma falsa expectativa de aplicação de conhecimentos teóricos na prática e a ilusão de que esse espaço formativo do currículo é responsável pela experiência prática em relação à totalidade da formação inicial. Isso minimiza as possibilidades formativas dos estágios referentes à reflexão teórica e à produção de conhecimento (FREITAS, 2002).

docente e com as bases estruturais da alienação. O processo reflexivo sem nexos com as discussões atreladas ao mundo do trabalho, bastante citado como potencial formativo e transformador, torna-se engodo porque está arraigado, do ponto de vista político, teórico e epistemológico, nas bases da exploração do homem pelo homem, característica do modo de produção capitalista. Assim, o estágio apresenta-se como síntese contraditória da relação dicotômica entre teoria e prática. Segundo Freitas (2002, p. 93), essa dicotomia “é uma das contradições inerentes ao capitalismo que divide os dois elementos constitutivos do processo de conhecimento ao separar trabalho manual de trabalho intelectual, concepção de execução, pensar de fazer”.

Além das resoluções supracitadas, os estágios também têm sido orientados, desde 2008, pela Lei nº 11.788/2008, que é atribuída aos setores de formação do ensino médio ao ensino superior. De acordo com o artigo primeiro desta lei:

O Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008, p.1)

De um modo geral, essa legislação define e normatiza os estágios obrigatórios (definidos pelos projetos de curso) e não obrigatórios (desenvolvidos como atividade opcional acrescidos ao cumprimento da carga horária obrigatória); define os papéis e a necessidade de acompanhamento da instituição de ensino e da parte concedente que recebe os estagiários; define a carga horária que o estudante deverá cumprir e afirma a inexistência de vínculo empregatício entre estagiário e instituição concedente. A carga horária para estudantes é definida de modo distinto, havendo, no capítulo dois do décimo artigo, a atribuição de seis horas diárias e de trinta horas semanais para estudantes do ensino superior. Essa legislação, apesar de ressaltar a inexistência de vínculo empregatício, prevê a possibilidade de os estudantes usufruírem de recesso de trinta dias desde que o estágio esteja em vigência por, pelo menos, um ano. A lei também regulamenta que a quantidade de

estagiários contratados deverá cumprir um percentual em relação à quantidade total de empregados da parte concedente (BRASIL, 2008).

Segundo Santos, Souza e Pereira (2010), a lei de estágio objetiva minimizar a exploração de mão de obra ao valorizar o ensino em detrimento das garantias trabalhistas. Para os autores,

A finalidade do estágio é ser uma ajuda recíproca entre empresa contratante e estagiário, uma vez que a lei desobriga o vínculo empregatício e os encargos regulamentados pela CLT. Em compensação, a empresa ajuda o estudante a ver, na prática, o que aprende na teoria, podendo fazer comparações e até mesmo contribuindo no processo produtivo, pois o capacita para enfrentar o mercado de trabalho. (SANTOS; SOUZA; PEREIRA, 2010, p. 237)

É importante ressaltar que não é possível a consolidação de relações entre capital e trabalho de forma harmônica e conciliatória, pois os objetivos da empresa/instituição que contrata estagiários geralmente não se preocupam com a formação dos sujeitos, mas com a obtenção de maior lucro a partir da diminuição de custos.

Trata-se de uma legislação que, no caso da formação de professores, complementa o vínculo entre instituição de ensino e parte concedente aos moldes das relações de trabalho do sistema capitalista. É apenas um modo de regulamentação de um processo que, apesar de estabelecer a necessidade de se respeitar a formação dos estudantes, não prevê uma orientação que rompa com a estrutura de exploração da relação entre capital e trabalho. Apesar do não estabelecimento de vínculos empregatícios, as atividades formativas dos estudantes são suprimidas pelo estágio, especialmente quando se trata do estágio não obrigatório. As instituições concedentes, quando de natureza privada/empresarial, atribuem aos estagiários o mesmo tipo de trabalho destinado a um funcionário do quadro permanente, utilizando-se também desse mecanismo para extrair ainda mais-valia⁴⁷ do trabalho do estagiário e intensificando a precarização desse pseudotrabalho.

⁴⁷ Segundo Marx (2010, p. 116), a mais-valia constitui-se na exploração do trabalho por parte do capitalista e se trata da parte de trabalho não paga ao trabalhador. Assim, apenas uma parte do

Nas produções analisadas nesta investigação, a referência à Lei nº 11.788/2008 é feita de modo descritivo e situando as atribuições da instituição de ensino e da parte concedente presentes no referido documento. Talvez isso se deve ao fato de essa legislação estabelecer relações mais orgânicas e diretas com os estágios não obrigatórios, uma vez que os estágios obrigatórios possuem a supervisão direta do professor orientador das instituições de ensino superior e possuem direcionamentos mais pontuais nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se nos documentos que estabelecem diálogo mais próximo e direto com os estágios supervisionados curriculares obrigatórios das licenciaturas de educação física no Brasil.

A partir do percurso apresentado, é possível visualizar como a formação na universidade dialoga diretamente com o mundo do trabalho através dos estágios supervisionados. Desse modo, as estratégias no âmbito da Semiformação Cultural e da intensificação dos processos de alienação são fundamentais para a consolidação do modo de produção capitalista. Ao analisar as diretrizes educacionais brasileiras, situando sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais, Campos (2009) afirma que a indústria cultural tem estado cada vez mais presente nas orientações normativas e legais. Segundo a autora, a influência do construtivismo, aliada às concepções que criticam a autoridade do professor, tem contribuído para a subsunção da educação aos ditames da indústria cultural. Segundo a autora,

Afinal a ideia segundo a qual “o ensino deve partir da realidade do aluno” tende a repor, do ponto de vista metodológico, exatamente os mesmos conteúdos que hoje povoam a sociedade de consumo, tornando todo processo educativo refém do grande pastiche promovido por todos os demais segmentos da indústria da cultura. (CAMPOS, 2009, p. 83; grifos da autora)

Sendo assim, a análise crítica dos fundamentos defendidos nas normativas que orientam as legislações educacionais brasileiras deve contemplar, também, as

trabalho é paga e a outra parte torna-se lucro. A mais-valia é constitutiva da lógica do trabalho assalariado e, segundo Marx, até mesmo o trabalho não pago parecerá trabalho pago.

intenções ideológicas de fortalecimento da indústria cultural, pois esta perpetua o trabalho alienado e a formação heterônoma tão indispensáveis à lógica do capital.

As produções analisadas nesta investigação abordam a discussão sobre as legislações relacionadas ao estágio supervisionado, sobretudo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002a, 2002b) e das que se referem à formação de professores de educação física (BRASIL, 2004). Porém, a abordagem predominante se dá a partir do modo como os estágios são definidos.

Destaca-se então a relevância de algumas críticas abordadas nessas produções. Mazzocato (2014) e Benites (2012), por exemplo, trazem reflexões importantes acerca da ausência de uma orientação mais precisa em relação ao professor colaborador e à necessidade de ele receber uma formação para desempenhar esse papel junto aos estagiários. Outras produções fazem a exposição das legislações, tecendo críticas pertinentes quanto ao deslocamento e à negligência das proposições legais em relação ao mundo do trabalho na sociedade capitalista, ao caráter de fragmentação da formação profissional da educação física presente nas diretrizes desta área de conhecimento e à concepção de formação de professores dissociada da formação omnilateral (RODRIGUES, 2007; ALVES, 2010; RODRIGUES, 2014). Trata-se, portanto, de críticas pertinentes com o que tem sido sistematizado no campo da legislação dos estágios em suas interfaces com a formação de professores de educação física nas universidades.

A partir de julho de 2017, ou seja, dois anos após a data de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores através da Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, os cursos de licenciatura deverão se adaptar baseando-se nas suas orientações. Em relação à carga horária do estágio supervisionado, não houve alterações e a orientação se manteve em 400 horas. Entretanto, houve modificações na carga horária dos cursos de um modo geral, passando de 2800 horas para 3200 horas. No 13º artigo do capítulo V, que trata da estrutura e do currículo da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, há essa descrição (BRASIL, 2015).

A perspectiva deste estudo atrela-se, pois, à defesa da formação cultural para os professores das licenciaturas (ADORNO, 1995b; ADORNO, 2003; NOGUEIRA,

2008) e de uma sólida formação teórica capaz de contribuir para a transformação da estrutura vigente, propiciando aos professores a elevação intelectual que refute a lógica pragmática, mercadológica e neoliberal pautada nas competências e na resolução imediata dos problemas da prática e do cotidiano. E um espaço importante de luta tem sido a organização dos professores através da Associação Nacional de Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998), que defende uma sólida formação teórica nas licenciaturas, que o trabalho se constitua como princípio educativo e que o estágio seja um eixo articulador do currículo, não se restringindo ao momento final do curso.

A análise das legislações que tratam dos estágios a partir do contexto sócio-político e econômico revela várias nuances da relação entre capital e trabalho, além de evidenciar como essa relação se estabelece nos espaços formativos da universidade, no contexto das licenciaturas em educação física. Com início nos anos 1990, contexto em que se insere a gênese das atuais propostas curriculares, têm-se o acirramento e a intensificação das políticas neoliberais. Esse aspecto, no tocante à formação de professores, objetivou

a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. (FREITAS, 2003, p. 1097)

Ao analisar as diretrizes curriculares para a formação de professores, Moraes e Torriglia (2003, p. 53) reafirmam esses nexos, quando as associa a uma promessa de formação ambiciosa pautada por competências e qualificações.

Na realidade de sua prática e em sua especificidade, contudo, as competências docentes não se distanciam de outras que o mercado insaciável paradoxalmente excludente demanda dos demais trabalhadores. Como mão de obra requerida por seus diferentes nichos, também a docente não deve ultrapassar os limites do que efetivamente lhe é planejado, do que é previsto em sua formação, do alcance do conhecimento que lhe é permitido.

Nesse sentido, precisam ser analisadas as propostas de currículo e de estágio na formação docente, elucidando suas contradições e refutando

pseudossínteses com promessas falaciosas de resolução dos problemas da universidade e da escola. Com base nas categorias da dialética negativa, Adorno (2009) traz contribuições para se tensionar e questionar o diagnóstico da realidade social a partir de pseudossínteses e de propostas elaboradas para a superação de problemas oriundos da prática e do cotidiano sem estabelecer nexos com a totalidade e com a realidade social.

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria de se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode restringir-se a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. [...]. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 2010, p. 8)

Assim, a contribuição das análises da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt acerca dos fenômenos sociais pode se constituir em tensionamentos da realidade vigente e contribuir para o desocultamento das contradições que envolvem a formação de professores na universidade, sobretudo nos espaços formativos que dialogam diretamente com o mundo do trabalho, tal qual os estágios supervisionados curriculares obrigatórios. No próximo tópico, inicia-se a apresentação dos dados coletados nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu*, cujo conteúdo contém elementos representativos da relação entre semiformação cultural e formação docente.

3.2. APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Este tópico discute os dados oriundos das teses e dissertações cujos objetos de investigação referem-se ao estágio supervisionado curricular obrigatório em educação física⁴⁸.

Após a inserção investigativa no universo empírico deste objeto de estudo, houve a delimitação do *corpus* de análise que passou a ser constituído pelas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu*, defendidas entre 2002 e 2015, que possuem como objeto de pesquisa o estágio supervisionado curricular obrigatório na formação de professores de educação física, na modalidade presencial⁴⁹. Isso porque o objeto de estudo desta pesquisa revela-se de modo mais desenvolvido no conjunto de teses e dissertações produzidas a partir da temática de estágio e formação de professores de educação física.

A primazia do objeto⁵⁰ tem sido um elemento condutor importante desta investigação, visto que compreende a não identificação entre sujeito e objeto, entre o ato de pensar e o pensado e se constitui a partir do princípio de constante negação através da crítica imanente e de repulsa a pseudossínteses. Segundo Adorno (1995c, p. 187-188),

A primazia do objeto significa que o sujeito é, por sua vez, objeto em um sentido qualitativamente distinto e mais radical que o objeto, porque ele, não podendo afinal ser conhecido senão pela consciência, é também sujeito. [...] Se se quiser, entretanto, alcançar o objeto, suas determinações ou qualidades subjetivas não devem ser eliminadas: isso contradiria, precisamente, a primazia do objeto. Se o sujeito tem um núcleo de objeto, então as qualidades subjetivas do objeto constituem, com ainda maior razão, um momento do objetivo. Pois o objeto torna-se algo somente enquanto determinado.

⁴⁸ Esta análise compreende a leitura integral de 100% das teses e de 60% das dissertações, produzidas entre 2002 e 2015, sobre estágio supervisionado curricular obrigatório e formação de professores de educação física. Esse percentual representa 5 teses e 9 dissertações, totalizando 14 produções.

⁴⁹ A exposição da análise das teses e dissertações será feita a partir da identificação do último sobrenome do autor e do ano de defesa.

⁵⁰ A primazia do objeto constitui-se como um conceito fundamental na Teoria Crítica adorniana, sendo encontrado em várias obras das quais se destacam os seguintes textos: *Sobre Sujeito e Objeto* e *Notas Marginais sobre Teoria e Práxis* (ADORNO, 1995d) e o livro *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009).

Na primazia do objeto não há contraposição entre sujeito e objeto e as diferenças entre ambos, que também os constituem, não podem ser absolutizadas e nem desconsideradas. A crítica às pseudossínteses também se constitui em um elemento condutor das análises desta investigação, sobretudo com o intuito de explicitar as contradições internas das propostas formativas no contexto dos estágios supervisionados curriculares obrigatórios. As pseudossínteses possuem respaldo na identificação entre sujeito e objeto e na justificativa da busca da identidade docente. Segundo Adorno (2009, p. 129), “Identidade é a forma originária da ideologia”. Assim, a identidade transforma-se em adaptação e conciliação, desconsiderando a não identidade do conceito e a materialidade histórica.

A negação de pseudossínteses é um elemento constitutivo da dialética negativa e se articula neste estudo baseada na crítica feita às concepções de formação docente que se apresentam como definidoras para a superação dos problemas da prática pedagógica e da formação acadêmica a partir do discurso crítico, reflexivo e inovador.

Com base na análise dos dados desta investigação, nota-se que este universo empírico revela as contradições e ambivalências do objeto de estudo em suas interfaces com a semiformação cultural, com a razão instrumental e com a pobreza da experiência reduzida à vivência⁵¹.

Ao entrar em contato com a literatura da área de educação sobre estágio e formação de professores, dois artigos⁵² mostraram-se relevantes por apontarem algumas lacunas nas pesquisas sobre este tema na pós-graduação *stricto sensu*. Segundo Fernandes Júnior e Fernandes (2014), esse tema não possui investigações em nível de mestrado e doutorado nas regiões Centro-Oeste e Norte do país.

Fernandes Júnior e Fernandes (2014) abordam a temática da Formação de Professores de Educação Física e suas relações com o Estágio Supervisionado Obrigatório a partir das produções acadêmicas disponíveis no Banco de Teses da Capes relativas ao período compreendido entre 2002 e 2012. O mapeamento das produções da pós-graduação *stricto sensu* foi feito por meio de dois conjuntos de descritores: (1) educação física, licenciatura, estágio; e (2) educação física, estágio.

⁵¹ Cf: Benjamin (1994).

⁵² Cf: Fernandes Júnior e Fernandes (2014) e Maffei (2014).

Já os parâmetros utilizados para a análise foram: título, autor, nível acadêmico, origem institucional, palavras-chave e resumo.

Segundo Fernandes Júnior e Fernandes (2014), a produção científica sobre estágio supervisionado e educação física tem se mostrado como uma temática pouco recorrente no conjunto de teses e dissertações. Nesse contexto de escassez de produções na área, as regiões Centro-Oeste e Norte não possuem nenhum trabalho com pesquisas dessa natureza.

O estudo dos autores supracitados encontrou 27 produções relacionadas diretamente com o tema, sendo 19 de mestrado acadêmico (69%), 2 de mestrado profissional (8%) e 6 de doutorado (23%). Essas publicações concentram-se nas instituições públicas de ensino superior, totalizando 67% dessa produção. Em relação à distribuição geográfica, a pesquisa mostrou que 53% dessa produção científica concentra-se na região Sul, 33% na região Sudeste, 14% na região Nordeste e nenhuma produção foi localizada nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil.

Outro dado importante da pesquisa é que, a partir de 2011, houve um crescimento significativo de 70% da produção referente ao decênio investigado. Como esta pesquisa analisou apenas os resumos das produções, a partir da sistematização presente nas análises, percebeu-se que a perspectiva do ensino reflexivo e crítico⁵³ é hegemônica. Grande parte das produções analisadas por Fernandes Júnior e Fernandes (2014) investiga a relação entre teoria e prática estabelecida entre a universidade e a escola parceira do estágio supervisionado obrigatório. Entretanto, alguns estudos tratam das percepções dos estudantes estagiários acerca das experiências pedagógicas construídas no exercício da docência nas escolas através do estágio supervisionado obrigatório e da construção da identidade docente nesse processo. Alguns trabalhos investigam as relações entre estágio supervisionado obrigatório e os marcos regulatórios legais sobre a formação de professores de educação física. De um modo geral, há um conjunto de temáticas que se sobressai, tais como: relação entre teoria e prática, construção de

⁵³ Essa percepção foi tida por parte da pesquisadora desta tese através da leitura do artigo de Fernandes Júnior e Fernandes (2014). O referido artigo não apresenta análise dos fundamentos teóricos presentes nas produções científicas, pois se limita à apresentação dos dados quantitativos e descritivos.

saberes docentes, relação entre universidade e escola a partir do estágio supervisionado, relação entre estágio e pesquisa na formação de professores e relação entre estágio e legislações vigentes.

Maffei (2014) também revela dados importantes acerca da produção científica sobre estágio supervisionado em educação física, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. O autor expõe um estudo baseado na leitura das dissertações e teses que objetivou analisar quais aspectos relativos à formação de professores de educação física podem ser encontrados nas produções científicas entre 2005 e 2014 e de que modo a nova legislação para a formação de professores tem afetado o estágio e a PCC (Prática como Componente Curricular) nos cursos de licenciatura em educação física.

Ainda que a temática sobre estágio supervisionado seja de grande relevância no processo formativo dos professores de educação física, o estudo de Maffei (2014) também evidencia a carência de investigações científicas e produções no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Segundo o autor,

Ainda que se trate de um componente fundamental para a formação, o mesmo também tem apresentado pouca relevância nas produções acadêmicas relacionadas à formação de professores. Das 316 produções consultadas durante a busca de informações nos bancos de dados apenas 11 publicações sobre a temática foram encontradas. Porém, as leituras realizadas nessas produções possibilitaram agrupar o conteúdo em quatro pontos fundamentais para essa discussão: i) Importância/contribuição do estágio para a formação de professores; ii) estratégias de reflexão no estágio curricular; iii) pesquisa no estágio curricular; iv) avanços e fragilidades do estágio curricular. Conforme citado anteriormente, o estágio supervisionado apresenta um grande potencial formador. Isso pôde ser evidenciado nas análises das produções consultadas, nas quais, os autores destacaram o valor formativo atribuído a esse componente curricular, a alta influência na constituição identitária do profissional e a condição de articular os conteúdos da formação à realidade do trabalho. (MAFFEI, 2014, p. 235)

Do ponto de vista da totalidade das produções científicas sobre formação de professores de educação física, o estágio não tem se constituído como objeto privilegiado de investigação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil. Apesar de ter sido um componente curricular com significativas alterações nas

reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais e de ter sido alvo constante nos debates sobre a precariedade da formação de professores e sobre a relação entre teoria e prática na universidade, o estágio não tem sido tratado como espaço formativo passível de investigação científica e produção de conhecimento no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

O quantitativo de produções identificado neste trabalho revela que há uma carência generalizada por estudos envolvendo essa temática, principalmente no âmbito da pesquisa acadêmica. Apesar do crescimento do número de produções após 2011, conforme aponta Fernandes Júnior e Fernandes (2014), isso se constitui num quantitativo irrelevante do ponto de vista da amplitude de teses e dissertações que são produzidas nos programas de pós-graduação do país. Apesar dessa retomada expressiva em relação aos anos anteriores, é importante afirmar que isso retrata muito mais os desafios da estruturação desse campo de conhecimento do que sua emergência propriamente dita.

Após esse levantamento, esta pesquisa identificou que há também o desafio de se criar e consolidar fóruns acadêmicos e periódicos científicos voltados para a temática do estágio na formação de professores de educação física. Os espaços para discussões específicas sobre estágio no Brasil ainda são incipientes, embora haja a possibilidade de reversão a partir do adensamento investigativo e teórico, sobretudo no âmbito da pós-graduação. Há ainda um entrave quanto ao escasso diálogo entre as produções, demonstrando a fragilidade existente na construção de problemáticas a partir de uma aproximação com autores que produzem sobre o tema. A formação de professores como campo de estudos e de investigação tem se consolidado de forma irrisória, principalmente quando estabelece vínculos analíticos com a temática dos estágios supervisionados curriculares.

Contudo, um importante passo vem sendo dado em direção ao aumento qualitativo da produção científica, mas que se expressa de modo mais numeroso nos periódicos e anais de eventos científicos da área. É importante que o campo da formação de professores tenha um diálogo mais próximo e se articule melhor com o estágio supervisionado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em virtude da

relevância de se eleger esse espaço formativo do currículo como objeto de investigação.

Assim, faz-se necessária uma pesquisa que analise a completude dessas produções e identifique de modo consistente as concepções de estágio, os referenciais teóricos norteadores e a relação entre teoria e prática predominantes nos cursos de formação de professores de educação física do país. Além disso, um estudo nessa perspectiva contribuirá para a produção de conhecimento numa área carente de investigações no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Sobre a delimitação de produções, foram excluídas todas que não apresentavam relação direta e explícita com o objeto de investigação desta tese. O uso da totalidade das teses foi feito porque esse conjunto de produções apresenta número inexpressivo para que se faça exclusão e pelo fato de essas teses se constituírem em pesquisas que, por sua natureza investigativa no âmbito da pós-graduação, possuem maior aprofundamento teórico e metodológico e resultam de estudos com maior contribuição científica. É válido ressaltar que esta análise representa a leitura integral de 100% das teses, totalizando 5 produções, e de 60% das dissertações, totalizando 9 produções.

O critério para a escolha parcial das dissertações foi que o *corpus* tivesse um trabalho representativo de cada região do país e tivesse a data de defesa mais recente, respeitando o critério já estabelecido pela delimitação temporal, ou seja, produções entre 2002 e 2015. Essas produções foram lidas em sua íntegra. Após o exame de qualificação, realizou-se a leitura integral de mais 6 dissertações, totalizando 60% da amostra. Restaram outras 6 produções em nível de mestrado nas quais se realizou uma pré-análise, mas, em uma delas, não houve prosseguimento em virtude de não estar disponibilizada no portal dos bancos de dados elegidos para se efetuar a busca. Dessas 5 dissertações restantes, realizou-se a leitura e uma pré-análise dos resumos, da introdução e das considerações finais para identificar a recorrência e/ou a divergência em relação às produções lidas anteriormente e verificar se estas traziam debates e análises diferentes do que já havia sido identificado nas outras 14 produções lidas integralmente e se estas revelavam a adoção de outros pressupostos epistemológicos de análise do objeto estágio supervisionado na formação de professores de educação física. A pré-

análise feita a partir das questões norteadoras⁵⁴ utilizadas para apreender o conteúdo das produções revelou similaridade e proximidade em relação à discussão teórica sobre estágio supervisionado e formação de professores de educação física. Os autores e as categorias de análise utilizadas para se apreender os referidos objetos de investigação não divergiram quanto às concepções identificadas na leitura integral das outras produções, considerando o referencial teórico baseado na lógica da epistemologia da prática, do professor reflexivo e do materialismo histórico e dialético e que tem a proposta do trabalho como princípio educativo. Desse modo, optou-se pela desconsideração dessas cinco pré-análises⁵⁵ de dissertações e passou-se a trabalhar exclusivamente com o *corpus* referente às 5 teses⁵⁶ e às 9 dissertações⁵⁷, que foram lidas na sua integralidade.

Com o universo de produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* sobre estágio e formação de professores delimitado, torna-se necessária a constituição de um *corpus*. “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (BARDIN, 2011, p. 126). Desse modo, as principais regras necessárias ao *corpus* são: exaustividade e representatividade. A exaustividade compreende o englobamento da completude dos elementos constitutivos do *corpus* analisado, ou seja, não se pode desconsiderar as principais características do material analisado. Todo elemento constitutivo do *corpus* deve ser considerado para fins de análise. Já a regra da representatividade relaciona-se à relevância da amostra analisada diante da universalidade, que deve ser passível de generalizações (BARDIN, 2011). No caso desta investigação, as delimitações feitas para seleção do *corpus* de análise devem ser suficientes para se fazer generalizações e serem representativas do real e da totalidade concreta.

⁵⁴ Quais aspectos relativos à formação docente têm se apresentado como hegemônico nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática do estágio supervisionado em educação física; Qual a concepção de formação de professores; Qual a concepção de estágio; Como se discute e propõe a relação entre teoria e prática.

⁵⁵ As cinco dissertações desconsideradas nesta pesquisa foram: Silva (2012), Honorato (2011), Nunes (2010), Montiel (2010) e Silva (2009). A dissertação não encontrada nos Bancos de Dados foi de Cardozo (2012), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (RS). É válido ressaltar que a totalidade dessas produções pertence à região Sul do país.

⁵⁶ Teses analisadas: Rodrigues (2014), Benites (2012), Aroeira (2009), Scherer (2008) e Ramos (2002).

⁵⁷ Dissertações analisadas: Mazzocato (2014), Bezerra (2012), Cristóvão (2014), Téo (2013), Sousa (2012), Alves (2010), Kronbauer (2013), Zancan (2012) e Rodrigues (2007).

Bardin (2011) também ressalta a relevância da articulação do *corpus* com os objetivos da pesquisa, devendo haver, portanto, um elemento importante que se relacione com a amostragem de teses e dissertações selecionadas para análise. Ainda segundo Bardin (2011), é importante que a repartição quantitativa da amostragem se articule aos objetivos da análise e que, em virtude disso, “pode proceder-se a uma redução pensada (amostragem) do universo e diminuir a parte submetida à análise” (BARDIN, 2011, p. 127). Isso foi considerado para reduzir o *corpus* de análise e desconsiderar, ao menos temporariamente, os portfólios produzidos pelos estudantes estagiários e os projetos de estágio produzidos pelos cursos de licenciatura de Goiânia⁵⁸. O objeto desta investigação pode ser compreendido no *corpus* selecionado, que representa o universo da produção científica da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, que tematiza os estágios na formação de professores de educação física na modalidade presencial.

Após a definição dos indicadores que mostraram relação direta das produções com o objeto de pesquisa desta tese, realizou-se a seleção daqueles que aparecem em cada etapa da pesquisa: explicitação do objeto/objetivos; problema; referencial teórico; resultados/considerações finais. Para a discussão dos dados coletados nas produções, selecionaram-se trechos de várias partes do material com o objetivo de expor, de modo claro e articulado, as concepções de estágio presentes nas produções, com o intuito de apresentar os dados que revelassem, da melhor forma, a discussão acerca das concepções de estágio e de formação de professores de educação física no contexto das licenciaturas.

É digno de nota que, em um mesmo trabalho, encontrou-se a presença de mais de uma concepção e que às vezes há a associação direta entre fundamentos antagônicos no âmbito da formação docente. A leitura inicial das teses e dissertações permitiu identificar que apenas 22 referem-se diretamente ao estágio como objeto de investigação no campo da formação de professores e, mesmo articulada com a discussão acerca do estágio na formação docente, algumas produções centralizam suas investigações no estudo acerca do professor

⁵⁸ No exame de qualificação desta tese, sugeriu-se que esse conjunto de materiais empíricos referentes aos portfólios que contivessem os relatórios finais de estágio produzidos pelos discentes e os projetos de estágio supervisionado curricular obrigatório das licenciaturas de educação física de universidades públicas de Goiânia não fosse utilizado nesta investigação. No entanto, esses materiais constituem-se dados significativos para investigações posteriores e passíveis de reflexões em outros momentos.

colaborador da escola e nas experiências de estágio realizadas por seus autores durante o curso de graduação. Dessas 22 produções, 2 foram excluídas, após uma delimitação temporal, em virtude de se considerar as produções defendidas a partir de 2002, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002a; 2002b).

Então, nos próximos tópicos, serão apresentados os elementos mais significativos encontrados nas produções investigadas. A análise das produções científicas foi direcionada por quatro questões: 1) Quais aspectos relativos à formação docente têm se apresentado como hegemônico nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática do estágio supervisionado curricular obrigatório em educação física? 2) Qual a concepção de formação de professores? 3) Qual a concepção de estágio? 4) Como discute e propõe a relação entre teoria e prática?

A discussão dessas produções apropriou-se das contribuições da análise de conteúdo, sobretudo da análise temática de Bardin (2011). A análise de conteúdo constitui-se de vários elementos, podendo ser feita em várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, as áreas de sociologia, psicologia, história, publicidade etc. Para atender, de modo mais pertinente, às necessidades do objeto desta investigação, recorreu-se à análise de conteúdo com o objetivo de auxiliar na compreensão dos significados textuais quanto às concepções de estágio e formação de professores expressas nas produções analisadas.

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos “significantes” (análise lexical, análise dos procedimentos). Por outro lado, o tratamento descritivo constitui uma primeira fase do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo. (BARDIN, 2011, p. 41)

A análise de conteúdo trabalha com mensagens (comunicação) e é composta por várias técnicas. E a técnica mais relacionada com os objetivos deste estudo é a análise categórica temática, que, segundo Bardin (2011, p. 52), “é, entre outras, *uma* das técnicas da análise de conteúdo” (grifos da autora). O objetivo da análise de conteúdo “[...] é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse

conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 51-52).

A análise de conteúdo possui diferentes fases: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise possui os seguintes procedimentos: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125). Esses procedimentos foram realizados na fase inicial desta pesquisa com o intuito de alcançar os objetivos junto à leitura e análise das produções científicas da pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de possuírem estreita ligação entre suas partes, para a autora, esses três fatores não seguem necessariamente uma sucessão fixa ou uma ordem cronológica.

As produções científicas que abordam a temática do estágio na formação de professores de educação física exprimem potenciais de investigação muito pertinentes na atual conjuntura social, pautada pela sobrepujança da prática em detrimento da teoria refletida nas propostas curriculares dos cursos de formação inicial, nos marcos legais e na concepção de universidade da atualidade.

A exigência da unidade entre *práxis* e teoria rebaixou irresistivelmente a teoria até torná-la uma serva; ela alijou da teoria aquilo que ela teria podido realizar nessa unidade. O visto prático que se requisita de toda teoria transformou-se em carimbo de censura. No entanto, na medida em que a teoria foi subjugada no interior da célebre relação teoria-prática, ela se tornou aconceitual, uma parte da política para fora da qual ela gostaria de conduzir; ela é entregue ao poder. A liquidação da teoria por meio da dogmatização e da interdição ao pensamento contribui para a má prática; é de interesse da própria prática que a teoria reconquiste sua autonomia. A relação recíproca entre os dois momentos não é decidida de uma vez por todas, mas se altera historicamente. (ADORNO, 2009, p. 125)

Diante disso, é importante qualificar o debate e fortalecer as bases teóricas, políticas, epistemológicas e filosóficas que respaldam o estágio como componente curricular das licenciaturas, no sentido de produzir conhecimento que refute o aligeiramento e o empobrecimento da formação docente travestido de um discurso

falacioso e sedutor da criticidade, do pensamento reflexivo e da prática reduzida às experiências cotidianas e ao conhecimento tácito.

É nesse sentido que a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt pode contribuir para a análise e evidenciar as contradições que, mesmo em trabalhos que se apropriam da categoria da práxis e da crítica, mostram-se conservadores. É preciso manter a tensão e a contradição e, para isso, a dialética negativa, de Adorno, faz-se bastante atual. Conforme Zanolla (2015, p. 18),

Para Adorno (1994b), os métodos empíricos de análise acerca do problema são sempre insuficientes assim como o modo que o objeto de Marx era bem delineado pelo contexto político, histórico e social. O problema não está na pesquisa objetiva e materialista, mas no seu não aprofundamento, que, cego pelo *dogmatismo otimista*, perde de vista a própria dialética a que veio. (Grifos da pesquisadora)

Esse dogmatismo otimista e ávido pela resolução dos problemas da prática e das relações estabelecidas com a teoria nos currículos das licenciaturas perpassa muitas análises, até mesmo aquelas com fundamentação no materialismo histórico-dialético. Isso se evidencia na discussão de várias categorias utilizadas para discutir o estágio na formação de professores de um modo geral, sobretudo a partir da categoria da práxis.

Diante da pesquisa de Fernandes Júnior e Fernandes (2014), realizada nos resumos das produções científicas em nível de mestrado e doutorado, e da pesquisa de Maffei (2014), realizada com o objetivo de investigar as principais temáticas apresentadas nas pesquisas sobre a formação de professores tendo como enfoque as produções sobre Estágio Supervisionado e a Prática como Componente Curricular, considera-se fundamental uma análise mais precisa das obras completas, no sentido de investigar as concepções teóricas e epistemológicas norteadoras da discussão sobre estágio supervisionado e formação de professores de educação física produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Assim, esta pesquisa vislumbra contribuir para o debate sobre as bases teóricas e epistemológicas que se mostram veladas e travestidas por um discurso crítico, reflexivo e inovador no âmbito do estágio e que propõem uma relação

harmônica e conciliatória entre teoria e prática com expressiva potencialidade para a resolução de problemas na formação dos docentes na universidade.

Para dar continuidade à investigação proposta de modo a atender às necessidades empíricas do objeto, a busca pela produção científica, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, foi feita em três bancos de dados⁵⁹, sendo eles: Portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Nuteses (Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que compõe o IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia).

A pesquisa nesses três portais foi feita por meio de dois conjuntos de descritores, sendo eles: (1) educação física, licenciatura, estágio; e (2) educação física, estágio, prática de ensino. Além dos descritores, utilizaram-se, como parâmetro de análise, título, autor, nível acadêmico, origem institucional, palavras-chave e resumo. Após a leitura do título, das palavras-chave e do resumo, buscou-se detectar o objeto de análise da dissertação e da tese. Nesse sentido, estabeleceu-se, como critério, que o objeto central da dissertação/tese fosse diretamente relacionado ao estágio supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura em educação física e, após a leitura dos resumos, selecionaram-se as produções que atendessem a esses critérios para efetuar a leitura integral do trabalho.

Na primeira seleção com os dois conjuntos de descritores, obteve-se um total de 32 produções, sendo 24 em nível de mestrado e 8 em nível de doutorado. Nessa primeira busca, não foi realizado recorte temporal com o objetivo de se apreender a totalidade da produção acadêmica sobre essa temática.

Após a seleção prévia dessas 32 produções, foi realizada a leitura dos resumos. Porém, outros critérios foram estabelecidos a fim de se direcionar a leitura e análise das produções aos objetivos da pesquisa. Além das palavras-chave, o resumo deveria explicitar o estágio supervisionado curricular como objeto de estudo da dissertação ou da tese. A partir desse critério, o resumo deveria conter a informação do estágio como objeto de análise e de investigação. Com isso, uma

⁵⁹ A busca sistemática foi feita nos três bancos de teses e dissertações no mês de junho de 2016.

outra delimitação foi feita em relação aos objetivos do trabalho e ao objeto de estudo. Ambos deveriam estar diretamente relacionados com o estágio supervisionado e/ou com a prática de ensino dos cursos de licenciatura em educação física. Ao estabelecer esse critério, restaram 5 teses e 17 dissertações⁶⁰, defendidas entre 1998 e 2014, totalizando assim 22 produções.

Durante a leitura preliminar dos resumos e das palavras-chave das produções supracitadas, constatou-se que estas evidenciavam a relação entre teoria e prática, as concepções de estágio e de formação de professores e as características do estágio nas instituições de ensino superior investigadas. Assim, através da análise dessas produções, foi possível apreender, de modo sistemático, como se organizam os estágios nas instituições de ensino superior do país e sob quais concepções e perspectivas se orientam dentro do cenário de formação docente. Esse conjunto de produções, em sua maioria, é fruto de pesquisa empírica e contém dados importantes para a compreensão da inserção do estágio no contexto da formação de professores de educação física e para o mapeamento das concepções hegemônicas nessa área de conhecimento. No entanto, para que este estudo apreendesse os nexos constitutivos e refletisse sobre as concepções de formação de professores de educação física, a partir da organização do estágio supervisionado curricular obrigatório, foi fundamental a realização da leitura integral das produções.

As necessidades postas pelo objeto desta tese articulam-se diretamente com todo o encadeamento de ideias construídas ao longo da completude das produções acadêmicas. Nesse sentido, para realizar a leitura integral das produções acadêmicas e atender às demandas do objeto, foi estabelecido outro critério de seleção dos trabalhos que se refere à inserção de um recorte temporal.

Após esse percurso de busca de produções, optou-se por algumas delimitações a fim de atender à primazia do objeto de estudo e compreendê-lo em sua totalidade concreta a partir do contexto social e formativo em que ele se insere na contemporaneidade. Em virtude da articulação da produção de conhecimento ao contexto social, considerou-se necessário estabelecer uma delimitação em relação ao ano de defesa da dissertação/tese. As produções de conhecimento na formação

⁶⁰ São duas dissertações que foram excluídas do *corpus* de análise desta investigação em virtude da delimitação temporal. São elas: Neves (1998) e Lima (2000).

de professores, sobretudo as que compõem a pós-graduação *stricto sensu*, têm se constituído como importante espaço de debate das legislações vigentes no campo educacional. Esse material tem fomentado importantes debates sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores e de Formação de Professores de Educação Física. A produção científica, de um modo geral, tem incorporado aspectos importantes das legislações que dão direção política, filosófica e epistemológica à formação de professores na universidade.

É nesse sentido que se realizou uma delimitação temporal das produções analisadas ao utilizar as teses e dissertações defendidas entre 2002 e 2015, visto que, após o ano de 2002 e 2004, estabeleceu-se um novo marco para a formação inicial de professores a partir das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 e da Resolução CNE/CES 07/2004. Então, esse período foi priorizado por suceder a aprovação da Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, e da Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, que tratam das Práticas como Componentes Curriculares nas licenciaturas, dentre elas os estágios supervisionados curriculares.

A produção do conhecimento, seja no âmbito da pós-graduação, da formação inicial ou aquelas publicadas em livros e periódicos, expressa a materialidade das concepções teóricas e epistemológicas da formação de professores. As produções analisadas, nesta pesquisa, discutem seus objetos de investigação a partir dos marcos legais e das orientações políticas presentes no cenário da formação de professores no país. Todos os trabalhos analisados remetem-se às normativas legais sobre a formação de professores de educação física e sobre o estágio supervisionado. Desse modo, a delimitação temporal fez-se necessária para se compreender também de que modo as concepções teóricas e epistemológicas sobre o estágio na formação de professores de educação física legitimam e/ou contestam esses marcos legais e políticos.

Com isso, excluíram-se mais duas dissertações, sendo uma defendida em 1998, na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)⁶¹, e a outra em 2000, na UFU (Universidade Federal de Uberlândia)⁶². Assim, definiu-se que a análise

⁶¹ Cf: Neves (1998).

⁶² Cf: Lima (2000).

constituir-se-ia a partir da leitura de 20 produções, sendo 5 teses e 15 dissertações, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Quantidade geral de dissertações e teses pesquisadas na pós-graduação *stricto sensu* brasileira acerca da formação de professores de educação física no contexto do estágio supervisionado, entre 2002 e 2015

	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL
MESTRADO	—	UFBA (1) UFS (1) UPE/UFPB (1)	—	UNINOVE (1) UNICAMP (1)	UFRGS (1) PUC-RS (1) UFSM (3) UFPEL (2) UEPG (1) UEL (2)
DOCTORADO	—	UFBA (1)	—	USP (1) UNICAMP (1) UNESP R.C. (1)	UFRGS (1)

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse quadro mostra a inexistência de produções sobre a temática nas regiões Centro-Oeste e Norte do país, ressaltando uma grande discrepância em relação à região Sul, que totaliza 11 produções, sendo 10 dissertações e 1 tese. A região Sudeste apresentou um maior número de produções em nível de doutorado, totalizando 3 teses e 2 dissertações. Já a região Nordeste possui 3 produções em nível de mestrado e 1 em nível de doutorado.

Os próximos tópicos deste capítulo trazem a análise das teses e das dissertações que discutem o estágio curricular supervisionado obrigatório na formação de professores de educação física. Com a leitura integral dessas produções, buscou-se a identificação dos referenciais teóricos que subsidiaram os

fundamentos epistemológicos que compõem a base conceitual utilizada pelos autores.

Essa análise foi subsidiada teórica e epistemologicamente por três elementos constitutivos da dialética negativa adorniana: negatividade dos conceitos – tida através da crítica imanente-, duplo sentido dos conceitos e a dependência conceitual de tudo que não é conceitual (ADORNO, 2009). Os princípios da contradição perpassam todo o momento da análise do objeto e se alia à crítica imanente dos conceitos. Essa perspectiva, baseada na dialética negativa, possui referências do materialismo histórico e dialético marxista e também agrega, em suas análises, as contribuições da psicanálise freudiana para provocar reflexões sobre a subjetividade humana no atual contexto de barbárie. Adorno (1994a, 1995a, 1995c, 1995d, 2009) problematiza a adesão irrefletida de conceitos, que, mesmo dotados de criticidade e de capacidade transformadora da realidade, podem se tornar fetiche e ocultar as contradições sociais que o produzem e, com isso, tolher as possibilidades formativas dos sujeitos no processo educativo.

Uma tal teoria deve ser a última instância a retrair-se dos fatos, não deve ajustá-los segundo o que pretende concluir, seu *thema probandum*. Pois assim ela regrediria, de fato, para o dogmatismo e repetiria, pelo pensamento, aquilo que o poder estabelecido no bloco socialista executa através do instrumento do materialismo dialético: paralisa aquilo que, segundo o seu próprio conceito, não pode ser pensado senão em movimento. Ao fetichismo dos fatos corresponde o fetichismo das leis objetivas. A dialética, tendo experimentado completamente a dolorosa experiência de sua dominação, não diviniza as leis objetivas mas as critica tanto quanto à aparência de que o individual e concreto já determine *hic et nunc* [aqui e agora] o curso do mundo. (ADORNO, 1994a, p. 64; grifos do autor)

A análise frankfurtiana não permite conciliações, nem mesmo de concepções teóricas respaldadas pelo discurso da crítica e da práxis revolucionária. A crítica imanente e a negatividade dos conceitos devem se fazer presentes em toda a lógica de análise da realidade e se manter coerente com a contradição expressa nos objetos investigados da conjuntura vigente. Nesse texto, Adorno (1994a, p. 64) defende a necessidade de se trabalhar com a “intenção metodológica de livre autocrítica”. Como parte significativa de sua dialética negativa, Adorno (1994a,

1995a, 1995c,1995d, 2009) expõe a preocupação com as falsas conciliações em nome da defesa da dialética, da práxis e do pensamento crítico, que, muitas vezes, torna-se totalitário e incoerente com a lógica interna da elaboração de suas proposições.

A grande contribuição deste método de análise da realidade se dá pela maneira como Adorno (2009) instiga a reflexão da realidade de modo atento às contradições inerentes ao objeto e às suas mediações com a sociedade e, através da crítica imanente, corrobora a não idealização dos conceitos, mesmo quando esses possuem enraizamentos críticos e revolucionários. Segundo Adorno (2009, p. 13),

A contradição é o não-idêntico sob o aspecto da identidade; o primado do princípio de não-contradição na dialética mensura o heterogêneo a partir do pensamento da unidade. Chocando-se com os seus próprios limites, esse pensamento ultrapassa a si mesmo. A dialética a consciência consequente da não identidade. Ela não assume antecipadamente um ponto de vista. O pensamento é impelido até ela a partir de sua própria inevitável insuficiência, de sua culpa pelo que pensa.

A crítica imanente e a negatividade dos conceitos propostos pela dialética negativa têm contribuído para a análise radical das concepções de formação de professores e de estágio supervisionado que se expressam nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* do nosso país. A análise do objeto de investigação, feita de modo coerente com os princípios da dialética negativa, deve considerar a contradição e a negatividade constante dos conceitos, mesmo naqueles que se autodenominam críticos e reflexivos.

O conceito é caracterizado por sua relação com o não-conceitual – assim como, finalmente, segundo a teoria do conhecimento tradicional, toda e qualquer definição de conceitos carece de momentos não-conceituais, dêiticos – tanto quanto, em contrapartida, por se distanciar do ôntico como unidade abstrata dos *onta* compreendidos nele. Alterar essa direção da conceptualidade, voltá-la para o não-idêntico, é a charneira da dialética negativa. (ADORNO, 2009, p. 19; grifo do autor)

É válido ressaltar que o objeto de estudo desta investigação não são os sujeitos produtores das teses e dissertações, mas as teorias usadas pelos mesmos que dão sustentação teórica e epistemológica às concepções de estágio difundidas em suas respectivas obras. Com isso, buscam-se a análise e a crítica imanente nessas teorias que compõem as produções científicas da pós-graduação.

O material analisado nesta pesquisa de doutorado apresenta um panorama geral significativo acerca das concepções hegemônicas de estágio supervisionado na formação de professores de educação física, pois revela como o discurso da formação crítica pode contribuir para a manutenção dos aspectos (de)formativos e alienantes da formação humana. Ao buscar compreender os fundamentos que dão sustentação teórica, política, filosófica e epistemológica às concepções defendidas pelo debate hegemônico da formação de professores, percebe-se que a defesa da criticidade, da reflexão e da emancipação nem sempre contribui para a Formação Cultural⁶³.

Nessas produções, foram observados quais aspectos relativos à formação docente têm se apresentado como hegemônicos quanto à temática do estágio supervisionado em educação física; qual a concepção de formação de professores; qual a concepção de estágio e como se discute e se propõe a relação entre teoria e prática. A leitura e a análise das produções foram feitas de modo a proporcionar o entendimento das concepções teóricas e epistemológicas dos autores, bem como articulá-las aos enraizamentos que essas teorias possuem no campo da ciência, da pedagogia, da filosofia e da sociologia. Buscou-se então a compreensão dos aspectos fundantes que, muitas vezes, são subliminares e velados por um discurso crítico, reflexivo e denominado inovador. Portanto, a partir da concepção frankfurtiana, esta pesquisa traz elementos para se pensar sobre a existência de um novo canto da sereia⁶⁴ no contexto da formação de professores de educação física e

⁶³ As problematizações feitas em torno da defesa do pensamento reflexivo, da reflexão e da emancipação dão-se em virtude da promessa insistentemente veiculada pelas teorias da epistemologia da prática que, nesta análise de base frankfurtiana, será contestada a partir da crítica imanente e da negatividade dos conceitos através da exposição de suas contradições diante daquilo que as próprias teorias se propõem para formação de alunos e professores.

⁶⁴ Esta expressão é usada para se referir ao canto das sereias descrito no livro XII da *Odisseia* (HOMERO, 2006). Adorno e Horkheimer (1985) utilizam-se dessa epopeia grega para narrar a dialética do esclarecimento, ou seja, o percurso de constituição do homem, em seus aspectos subjetivos e objetivos, frente ao domínio que exerce sobre a natureza. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), Ulisses, protagonista da história de Homero, é o protótipo do homem burguês e a viagem feita por ele de retorno a Ítaca demonstra que, contraditoriamente, mesmo na Antiguidade, havia o

que possui vários desdobramentos nas proposições de estágio supervisionado e no acúmulo de produções científicas da área.

3.3. CARACTERIZAÇÕES GERAIS DO *CORPUS* DE ANÁLISE

A produção científica da pós-graduação *stricto sensu*, que tematiza os estágios supervisionados, expressa um número de dados empíricos significativo para se compreender o modo como esta área do currículo de formação de professores se materializa nas instituições de ensino superior pesquisadas, o modo como os sujeitos envolvidos no processo desenvolvem suas aproximações com o mundo do trabalho na formação inicial e como os impactos legais influenciam a formação docente no espaço formativo dos estágios, sobretudo as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei de Estágio (2008).

De um modo geral, as produções analisadas indicam a necessidade de um olhar investigativo mais atento ao estágio supervisionado e aos sujeitos que compõem esse espaço formativo dentro do currículo das licenciaturas de educação física. Em várias produções, esses sujeitos, constituídos principalmente pelos estagiários, professores colaboradores/supervisores das escolas e professores orientadores da universidade, tornam-se protagonistas da pesquisa e se tornam objetos de análise, seja através de pesquisa do tipo estudo de caso ou através de pesquisas realizadas nas instituições de ensino superior e de educação básica. Ao trazer o protagonismo do estágio para o centro do debate dos currículos das licenciaturas, essas produções revelam, sobretudo a partir dos números, a incipiente produção do conhecimento desse campo tão importante na formação de professores.

Em termos qualitativos e de análise categorial, essas produções apropriam-se de forma expressiva dos referenciais teóricos da educação e da pedagogia e, de modo inexpressivo, quantitativa e qualitativamente, de referenciais da área da educação física. Outro destaque refere-se ao incipiente debate com autores

prelúdio da Modernidade e o mito já era esclarecimento. Nessa mesma lógica analítica, o esclarecimento e a ciência moderna, contraditoriamente, tornaram-se mito, não cumprindo a promessa de desmistificação das massas e de proporcionar a emancipação humana.

clássicos⁶⁵ e com as fontes primárias, sobretudo em relação às dissertações. Os fundamentos teóricos e epistemológicos das teorias subsidiadoras do debate contido nas produções da pós-graduação *stricto sensu* são discutidos, de modo hegemônico, com base em fontes secundárias e/ou em leitores estudiosos dos respectivos assuntos⁶⁶. Esse fato, recorrente principalmente nas dissertações, mas que também se apresenta nas teses, evidencia um alto grau de ecletismo teórico presente nas análises dos objetos investigados pelos autores das teses e dissertações. Esse ecletismo constitui-se a partir da categoria da crítica.

Os fundamentos desse ecletismo “crítico” são elaborados tendo por base os seguintes eixos: contraposição à racionalidade técnica e ao ensino tradicional; promessa de formação crítica, inovadora e reflexiva como redenção do processo de formação de professores e de superação da relação entre teoria e prática; defesa dos saberes da prática e da experiência docente.

Outra caracterização geral e significativa para o debate sobre estágio e formação de professores de educação física é que a completude das produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* traz críticas à concepção de estágio marcada pela racionalidade técnica. Assim, hegemonicamente, essas produções revelam um debate crítico e reflexivo e defendem a perspectiva da pesquisa durante o estágio supervisionado curricular obrigatório.

As produções em nível de doutorado analisadas integralmente foram: Rodrigues (2014), Benites (2012), Aroeira (2009), Scherer (2008) e Ramos (2002). As produções em nível de mestrado analisadas integralmente foram: Mazzocato (2014), Bezerra (2012), Cristóvão (2014), Téo (2013), Sousa (2012), Alves (2010), Kronbauer (2013), Zancan (2012) e Rodrigues (2007). Realizou-se a leitura parcial, ou seja, do resumo, da introdução e das considerações finais de cinco produções em nível de mestrado: Silva (2012), Honorato (2011), Nunes (2010), Montiel (2010) e Silva (2009).

⁶⁵ Neste estudo, a referência aos autores/intelectuais clássicos é feita para evidenciar a importância de se entender os fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e epistemológicos das teorias que orientam a produção do conhecimento, a partir de sua constituição originária. Esses aspectos também devem ser considerados a partir do ineditismo e da relevância social da teoria elaborada pelos clássicos. Um exemplo disso pode ser visto em Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2000), que apontam Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx como os três clássicos da sociologia.

⁶⁶ A recorrência a fontes secundárias e a negligência com o estudo dos autores clássicos sobre as temáticas discutidas nessa tese pode se constituir numa armadilha para a adesão ao ecletismo teórico. Isso faz com que os pesquisadores da pós-graduação *stricto sensu* desconheçam e/ou não se aprofundem na gênese conceitual e epistemológica das discussões desenvolvidas em suas respectivas produções.

Em relação à décima quinta dissertação, pesquisa produzida por Cardozo (2012), encontrou-se apenas o resumo. Apesar dessa leitura sintética, essas dissertações não compõem o *corpus* de análise em virtude da delimitação do objeto a partir dos critérios já descritos anteriormente.

A tese produzida por Rodrigues (2014), intitulada *Formação de professores: a prática de ensino no curso de licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da licenciatura ampliada*, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e traz como problemática central a seguinte questão:

A partir da concepção de formação humana fundamentada na omnilateralidade, quais os elementos presentes nas disciplinas Práticas de Ensino I, II, III e IV que permitem identificar possibilidades de essência (CHEPTULIN, 2004) para alterar a organização do trabalho pedagógico (objetivo/avaliação e conteúdo/método) do curso de formação de professores de Educação Física da Ufba, e que podem ser generalizados consubstanciando uma Prática de Ensino orientada na escola da transição? (RODRIGUES, 2014, p. 16).

O objeto de investigação dessa tese é a Prática de Ensino como componente curricular do eixo práxis no contexto da licenciatura ampliada, materializada no curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Há a expectativa, por parte da autora, de que suas contribuições se concretizem como possibilidades reais de transformação e de alteração no trato do conhecimento da organização do trabalho pedagógico e que estas podem ser generalizadas para a formação de professores.

A tese de Benites (2012), intitulada *O Professor-Colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades*, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Rio Claro, no estado de São Paulo. Essa produção, que tematiza o papel formativo desempenhado pelo professor-colaborador no âmbito do estágio supervisionado, apresenta como problemática central o seguinte questionamento: “Como o professor-colaborador se torna um professor formador no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado?” (BENITES, 2012, p. 21). Além da ênfase na busca pela

compreensão dos processos pelos quais os professores colaboradores se tornam formadores, a autora também busca entender o papel e o perfil desse profissional que acolhe os estagiários nas escolas de educação básica da cidade de Rio Claro e apontar os saberes e práticas que emergem da atuação pedagógica desse professor no âmbito do estágio supervisionado. A concepção teórica norteadora da tese é explicitada durante toda a análise de dados e, já no resumo, a autora anuncia que “Como encaminhamento propõe-se uma reorganização do estágio a partir de uma epistemologia da prática profissional, reconhecendo no professor-colaborador um formador e o profissional imprescindível para o tornar-se professor” (BENITES, 2012, p. 8).

A tese de Aroeira (2009), intitulada *O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores*, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). A problemática da pesquisa expressa-se a partir das seguintes questões:

Quais saberes o futuro professor produz no Estágio Supervisionado, num contexto de integração entre universidade e escola? Como o estágio, entendido numa perspectiva dialética, contribui para a elaboração de saberes pedagógicos? Como a convivência com a escola pública durante o Estágio Supervisionado permite que alunos de licenciatura construam concepções que contribuam para a melhoria da formação? (AROEIRA, 2009, p. 26).

Já o objetivo geral dessa tese foi

analisar uma experiência de Estágio Supervisionado, realizada por meio de parceria entre universidade e escola, com o propósito de oferecer referenciais teórico-práticos capazes de contribuir para a superação dos limites postos pela racionalidade técnica à formação de futuros professores. (AROEIRA, 2009, p. 26)

A autora afirma, em vários trechos da tese, que a importância do seu estudo refere-se ao questionamento da potencialidade de o estágio supervisionado contribuir para o fortalecimento da identidade profissional por meio da reflexão da práxis docente e que esse professor em formação “possa desenvolver a análise crítica das

práticas e a resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática” (AROEIRA, 2009, p. 27).

A tese produzida por Scherer (2008), intitulada *O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física*, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa produção tematiza o estágio supervisionado curricular obrigatório do curso de licenciatura em educação física de uma universidade privada da cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. É um estudo investigativo e propositivo, no qual o autor utiliza-se de elementos da pesquisa participante e da pesquisa-ação para construir uma proposta de ação para os estágios supervisionados curriculares, nomeada por ele de inovadora. Esse estudo tem o objetivo de “conhecer suas opiniões, assim como detectar problemas por eles identificados, a respeito do Estágio Supervisionado” (SCHERER, 2008, p. 87). A partir desse objetivo, o autor pretende contribuir para a construção de uma proposta de organização de estágio supervisionado da instituição de ensino superior supracitada. A problemática da pesquisa centra-se na seguinte questão: “Um processo participativo envolvendo a organização e o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado de futuros professores de Educação Física contribui para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítico-reflexiva dos estagiários?” (SCHERER, 2008, p. 6).

A tese de Ramos (2002), intitulada *Preparação profissional em Educação Física: a questão dos estágios*, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Campinas (Unicamp), estado de São Paulo. Essa tese tematiza o estágio supervisionado em outras licenciaturas e não apenas na educação física. A problemática da pesquisa não está explícita, mas o principal objetivo da investigação

[...] é pensar, inserir, organizar uma formulação teórica para os estágios curriculares no processo de preparação profissional em Educação Física com base no ensino reflexivo, observando, estudando e dialogando com as particularidades existentes nos cursos de graduação em Ciências Biológicas, Enfermagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Educação Física, que envolvem o contexto do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Essa tese faz parte do *corpus* de análise por ter sido defendida em 2002. No entanto, as reflexões contidas nela remetem-se às legislações que antecedem a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, de 2002.

Quanto às dissertações, ao se optar pela leitura integral de nove produções, estabeleceram-se alguns critérios sobre a ordem de seleção e leitura das mesmas. Seguiu-se o critério da data de defesa mais recente e da existência de maior quantidade de produções em relação à região geográfica do país. Desse quantitativo de nove produções em nível de mestrado, lidas em sua totalidade, quatro pertencem à região Sul, três à região Nordeste e duas à região Sudeste. Então, a leitura e a exposição da síntese seguiram a ordem decrescente da data de defesa, ou seja, das mais atuais às mais antigas, obedecendo também a seguinte sequência: região Sul, Nordeste e Sudeste.

A primeira dissertação analisada foi de Mazzocato (2014) e intitula-se *O professor-colaborador no estágio curricular Supervisionado da licenciatura em educação física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição*. Foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), estado do Rio Grande do Sul. Essa produção, em nível de mestrado, prioriza o debate em torno do professor colaborador, ou seja, aquele que recebe os estagiários em suas aulas na educação escolar. Ao priorizar a análise sobre esse profissional no processo do estágio supervisionado, a autora discutiu as contribuições dadas por esse sujeito no processo formativo dos estagiários. Sobre a problemática, essa pesquisa estrutura-se a partir da seguinte questão: “Como se desenvolve o processo de supervisão de estágio realizado pelos professores-colaboradores junto aos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado III?” (MAZZOCATO, 2014, p. 20).

Quanto ao objetivo geral, essa pesquisa busca

Analisar o processo de supervisão de estágio realizado pelos professores colaboradores junto aos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado III em relação à caracterização do espaço em que acontece, à constituição de ser professor-colaborador, à visão de estágio, ao trabalho de orientação e às contribuições para a formação profissional. (MAZZOCATO, 2014, p. 20)

A autora dessa dissertação estabelece diálogo direto com a tese de Benites (2012), produção que também faz parte do *corpus* de análise da presente pesquisa.

A segunda dissertação analisada refere-se a Bezerra (2012) e intitula-se *Formação Profissional em Educação Física: construção identitária de professores em formação inicial*. Essa dissertação foi defendida no Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco (UPE) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Quanto à problemática, essa pesquisa pauta-se na seguinte questão:

Como os PFI (professores em formação inicial), da Licenciatura em Educação Física, (re)constroem sua identidade docente? Esta questão apresenta dois desdobramentos: Quais as referências da socialização pré-profissional influenciam na construção da identidade docente? E, como a experiência do Estágio Supervisionado influencia a (re) construção desta identidade? (BEZERRA, 2012, p. 10).

A centralidade da pesquisa, e que também se expressa no objetivo geral, está na investigação acerca da construção da identidade docente dos professores em formação inicial do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal da Paraíba, através do contexto da socialização pré-profissional e do estágio supervisionado. A socialização pré-profissional compreende, para a autora, as práticas corporais e a trajetória escolar dos professores em formação inicial que influenciaram a escolha profissional e contribuem para a construção da identidade docente.

A terceira dissertação selecionada, a partir dos critérios anunciados anteriormente, foi produzida por Cristóvão (2014) e intitula-se *Estágio supervisionado em educação física: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei?* Essa dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Campinas (Unicamp), estado de São Paulo. O principal objetivo desse trabalho é analisar e compreender o papel do estágio supervisionado no processo de formação de professores do curso de educação física da Unicamp. Agregado a esse objetivo, o autor afirma que tomou como referência as relações

cotidianas vivenciadas pelos estagiários do curso de educação física. Há ainda uma pergunta norteadora do trabalho, enunciada já no título da dissertação, que, segundo o autor, desencadeia elementos para a análise do estágio como campo formativo das licenciaturas em educação física.

A quarta dissertação analisada refere-se à produção de Téo (2013), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), localizada no estado do Paraná. Essa produção intitula-se *Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de Educação Física da UEL* e possui como objeto de investigação as produções científicas dos discentes do curso de educação física da UEL sobre a temática do estágio supervisionado. Traz como problemática central: “Como o estágio curricular supervisionado pode se configurar em um espaço para pesquisa?” (TÉO, 2013, p. 20). Quanto ao objetivo geral, essa pesquisa busca “Analisar de que forma o estágio curricular supervisionado obrigatório pode se configurar em um espaço para o desenvolvimento de pesquisa na formação inicial docente” (TÉO, 2013, p. 20). Desse modo, o autor traz, como centralidade, a análise e as reflexões acerca das potencialidades de estágio supervisionado do curso de Educação Física da UEL se configurar como espaço para a formação do professor-pesquisador.

A quinta dissertação analisada intitula-se *Pensando a formação inicial em Educação Física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis* e foi defendida por Sousa (2012) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), no estado de São Paulo. O principal objetivo dessa pesquisa é o de “compreender como o professor, pela sua narrativa, reflete e analisa a sua própria ação docente e como o processo de reflexão auxilia na construção de saberes e no processo de arquitetura identitária docente” (SOUSA, 2012, p. 15). Constitui-se como centralidade dessa dissertação o debate acerca das contribuições do estágio supervisionado para a construção da identidade docente e das possibilidades de reflexão para se diminuir o distanciamento existente entre teoria e prática, alcançando assim uma perspectiva de ação docente como práxis.

A sexta produção examinada em nível de mestrado intitula-se *Divisão social do trabalho e alienação na formação de Professores de educação física da UFS: o estágio Supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa* e foi defendida por Alves (2010), no Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Essa dissertação tem como objeto central a investigação sobre a divisão social do trabalho e a alienação presente na formação de professores de educação física da Universidade Federal de Sergipe. Já o problema de pesquisa está estruturado do seguinte modo:

Nosso problema de pesquisa considera que a alienação do trabalho do professor tem por base concreta a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção e que tal divisão tem como uma de suas expressões nos cursos de formação de professores a dicotomia entre teoria e prática. Além disso, considera que tal divisão estabelece contradições, tais como qualificar X desqualificar, emancipar X alienar, por exemplo, que implicam em perceber o espaço da formação de professores tensionado por distintos projetos em disputa. A partir disso, questionamos: como se apresentam essas contradições no ordenamento legal e na proposta concreta de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, tomando como espaço concreto de materialização da divisão social do trabalho no currículo o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino, e quais as possibilidades de superação? (ALVES, 2010, p. 19-20).

A autora analisa as perspectivas de formação de professores, de trabalho, de projeto histórico, de estágio supervisionado e de prática de ensino presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores de Educação Física, nos cursos de licenciatura de Educação Física e de Graduação em Ciência e Atividade Física e do Esporte da Universidade Federal de Sergipe. Essa pesquisa traz como objetivo geral contribuir para a *reconceptualização*⁶⁷ dos currículos, tendo como especificidade a pesquisa nos cursos de educação física da universidade supracitada, e que a proposta de estágio e prática de ensino se constitua como eixos articuladores do currículo e mediadores da formação docente. A autora defende ainda a perspectiva de formação de professores baseada na omnilateralidade e na práxis marxista.

A sétima dissertação analisada trata-se da produção de Kronbauer (2013), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal

⁶⁷ Este conceito de *reconceptualização* é trazido pela autora para anunciar o objetivo geral de seu estudo que pretende contribuir para a *reconceptualização* do currículo de formação de professores de educação física, dando importância ao estágio e à prática de ensino como eixos articuladores do currículo. Essa *reconceptualização* é trazida pela autora para defender “a necessidade de construir uma nova concepção de currículo para a formação dos professores e não somente mudar o conceito de currículo” (ALVES, 2010, p. 21-22; grifos da autora).

de Santa Maria (UFSM). A dissertação, intitulada “*O curso de licenciatura em Educação Física: as contribuições dos estágios curriculares supervisionados para a formação de professores reflexivos*”, tem como centralidade a investigação sobre o modo como os estudantes do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal de Santa Maria caracterizam as reflexões acerca da prática pedagógica nas disciplinas de Estágio I, II e III. Traz como questão norteadora: “Como estão ocorrendo os momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, e, em especial, nos Estágios Curriculares Supervisionados, para a atuação no âmbito escolar?” (KRONBAUER, 2013, p. 18). Já o objetivo geral foi

Analisar como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM caracterizam as reflexões ao longo da formação inicial e acerca da sua prática pedagógica, nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, e a relação dessas qualificações com os processos de reflexividade. (KRONBAUER, 2013, p. 19)

Apesar de enfatizar a importância do estágio, a autora desse estudo ressalta a necessidade de o ensino reflexivo perpassar todo o currículo de formação de professores a fim de contribuir para a promoção da união entre teoria e prática (KRONBAUER, 2013).

A oitava dissertação analisada, de autoria de Zancan (2012), foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). A dissertação, intitulada *Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em Educação Física*, tem como centralidade o debate sobre a qualidade da formação de professores em dois estágios supervisionados curriculares de uma universidade privada do estado do Rio Grande do Sul. Em relação ao problema de pesquisa, este se expressa na seguinte questão: “Quais as contribuições e limites do estágio curricular supervisionado à qualidade da formação dos futuros professores no curso de Educação Física Licenciatura?” (ZANCAN, 2012, p. 23). Quanto ao objetivo geral, este se organiza do seguinte modo: “Reconhecer e refletir as contribuições e os limites do estágio curricular supervisionado do curso de Educação Física, de uma instituição privada, tendo por base a qualidade da formação dos professores em estágio II e III” (ZANCAN, 2012, p. 23).

A nona dissertação examinada, intitulada *O Estágio supervisionado no curso de Educação Física da UEFS: realidade e possibilidades*, foi produzida por Rodrigues (2007) e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essa autora é a única que possui duas produções em nível de pós-graduação *stricto sensu* com a temática sobre estágio supervisionado e formação de professores de educação física. Ambas, a dissertação e a tese, fazem parte do *corpus* de análise da presente investigação. O principal objetivo da pesquisa de mestrado foi o de

Contribuir teoricamente com a construção de referências sintonizadas com a formação omnilateral para a organização do Estágio Supervisionado, no currículo de formação de professores de Educação Física no sentido de fornecer elementos contingenciais/imediatos (qualificação da formação) articulados com necessidades históricas (construção de uma educação para além do capital). (RODRIGUES, 2007, p. 11)

A questão que subsidia o problema de pesquisa também se relaciona com os objetivos construídos pela pesquisadora sobre as críticas ao processo formativo dos estágios supervisionados subsumidos à lógica fragmentada. Assim, o eixo do problema científico é

Investigar se o processo de reconfiguração da disciplina de Estágio Supervisionado, a partir do novo ordenamento legal – diretrizes curriculares – para a formação de professores no curso de Educação Física na UEFS, contribui na essência, para uma formação ampla e sólida ou trata-se de mudanças fenomênicas que mantêm a fragmentação e desqualificação dos futuros professores? (RODRIGUES, 2007, p. 10).

A autora baseia-se numa perspectiva de formação de professores superadora, pautada na omnilateralidade e, a partir disso, tece críticas às Diretrizes Curriculares Nacionais e ao estágio da instituição analisada (Universidade Estadual de Feira de Santana), localizada no município de Feira de Santana, estado da Bahia.

Após a análise integral das nove dissertações e das cinco teses, realizou-se uma pré-análise⁶⁸ de outras quatro produções em nível de mestrado a fim de se avaliar a continuidade do processo de leitura integral e análise de modo a atender ao principal objetivo desta investigação. Desse modo, realizou-se a leitura do resumo, da introdução e das considerações finais de quatro dissertações: Silva (2012), defendida no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina (UEM/UEL) e intitulada *O Estágio supervisionado na formação inicial de licenciados em Educação Física no Paraná*; Honorato (2011), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e intitulada *Formação profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do estágio supervisionado*; Nunes (2010), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e intitulada *Os estágios de docência e a formação de professores em Educação Física: um estudo de caso no curso de licenciatura da ESEF/UFRGS*; Montiel (2010), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e intitulada *Os Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas*; Silva (2009), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e intitulada *As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor*.

O arquivo da décima quinta produção referente a Cardozo (2012) não foi encontrado para a realização da leitura da introdução e das considerações finais. Obteve-se apenas o resumo. Essa dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e intitula-se *Estágio curricular supervisionado em Educação Física: significado para a formação docente dos egressos da FURG*.

Após essa pré-análise, obtida a partir da leitura do resumo, da introdução e das considerações finais, optou-se pelo descarte dessas produções na composição

⁶⁸ Esta pré-análise foi sugerida no exame de qualificação da tese, a fim de se avaliar a continuidade da leitura integral das produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* sobre estágio supervisionado e formação de professores de educação física.

do *corpus* da presente investigação. Assim, o material empírico se manteve com 14 produções, sendo 5 teses e 9 dissertações, lidas em sua integralidade. Diante disso, é possível afirmar que as produções analisadas possuem algumas peculiaridades representativas das pesquisas sobre estágio e formação de professores de educação física significativas do ponto de vista da abrangência do objeto de estudo na pós-graduação *stricto sensu*.

A totalidade das pesquisas, em nível de mestrado e doutorado, expressa indagações oriundas do contexto de experiências formativas vivenciadas pelos seus respectivos autores durante o estágio supervisionado na universidade, seja na condição de docente ou de discente dessa área. Das 14 produções analisadas em sua integralidade, 8 pertencem a autores que são docentes dos estágios supervisionados e que, portanto, as respectivas pesquisas revelam o cotidiano do trabalho desenvolvido na universidade frente a essa área de conhecimento e as organizações curriculares ligadas aos estágios. Sobre esse dado, 100% das teses pertencem a autores com vínculos profissionais no estágio supervisionado curricular obrigatório em instituições de ensino superior.

Na temporalidade correspondente à elaboração de suas respectivas teses, Rodrigues (2014) era docente do quadro efetivo na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-BA); Benites (2012) era docente substituta na Universidade Estadual Paulista da cidade de Rio Claro (UNESP-SP); Aroeira (2009) era docente de uma instituição privada denominada de Centro Universitário de Vila Velha (UVV-ES); Scherer (2008) também era docente de uma instituição privada denominada de Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista (IPA-RS); e Ramos (2002) era docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-SP).

Outro detalhe relevante é o fato de que, das 5 teses, 4 realizam a coleta de dados nas instituições vinculadas aos próprios autores. Benites (2012) coleta dados na Unesp de Rio Claro e nas escolas parceiras do estágio dessa instituição; Aroeira (2009) tem como universo empírico o Centro Universitário de Vila Velha, onde atuava como docente; Scherer (2008) tem como universo empírico para a coleta de dados o Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista, *lócus* de sua atuação profissional; e Ramos (2002) também se utiliza de seu *lócus* de atuação profissional para a coleta de dados, ou seja, a Universidade Federal de São Carlos. Rodrigues (2014) atua na Universidade Estadual de Feira de Santana, mas a utilizou como universo empírico apenas nos seus estudos de mestrado. No doutorado, investiga a instituição onde

realiza sua formação continuada, ou seja, a Universidade Federal da Bahia (RODRIGUES, 2014).

Benites (2012) e Scherer (2008) também se fundamentam nas suas respectivas experiências profissionais como professores da educação básica para justificar a origem e as indagações de suas respectivas pesquisas de doutorado. A defesa constante de que o professor pesquise a sua própria prática assume uma dimensão relevante em relação a esses dados, visto que a maioria dos autores das teses pesquisou seus respectivos universos de atuação profissional.

Na introdução da tese, Scherer (2008) afirma que sua pesquisa constituiu-se como parte de sua atuação profissional nos estágios supervisionados e na educação básica:

Esta tese culmina o esforço de dois anos dedicados a um estudo centrado na atuação de um professor e seus alunos em busca de desenvolver uma experiência de caráter inovador na organização e desenvolvimento coletivos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores nos Cursos de Licenciatura em Educação Física. Esta proposta de trabalho diferenciada está intimamente relacionada à minha trajetória de formação e de vivência profissional que me levou a perceber que o modelo de Educação Física dominante na escola básica não parece estar cumprindo a função social que deveria ou poderia assumir como disciplina escolar. (SCHERER, 2008, p. 11)

Essa afirmação mostra a ligação existente entre a pesquisa e o trabalho docente daqueles que investigam a temática do estágio na formação de professores de educação física no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. A tese de Aroeira (2009) também se originou de uma pesquisa realizada durante sua atuação profissional como professora dessa área de conhecimento numa universidade privada do município de Vila Velha, estado do Espírito Santo. Quando a autora retoma as questões norteadoras de sua pesquisa, afirma que a origem dessas inquietações constitutivas de seu objeto de estudo encontra-se no exercício de sua atividade profissional na função de supervisora de estágio supervisionado na universidade.

Indagamos neste estudo: Quais saberes o futuro professor produz no Estágio Supervisionado, num contexto de integração entre universidade e escola? Como o Estágio, entendido numa perspectiva

dialética, contribui para a elaboração de saberes pedagógicos? Como a convivência com a escola pública, durante o Estágio Supervisionado, permite que alunos de Licenciatura construam concepções que contribuam para a melhoria da formação? Esse questionamento apresentou-se para nós no exercício da atividade de professora supervisora, atuando nesse processo de Estágio, e de estudante do tema. (AROEIRA, 2009, p. 164)

Em relação às dissertações, dois autores – Bezerra (2012) e Cristóvão (2014) – possuíam vínculo profissional com a docência no ensino superior na área dos estágios supervisionados. Esses dois autores também possuíam vínculo profissional com escolas de educação básica na época da produção de suas respectivas dissertações. Na totalidade das teses e dissertações, considerando 14 produções, têm-se 57,1% de autores com vínculo profissional com a área de investigação da qual se originam seus estudos de pós-graduação *stricto sensu*.

Há também autores cujos vínculos com seus respectivos objetos de pesquisa se deram a partir da vivência na condição de discentes nos estágios curriculares dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior onde concluíram a formação inicial. Esse vínculo também respaldou, de modo significativo, as justificativas para a realização dos estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Essa referência à trajetória discente foi trazida por Mazzocato (2014), Sousa (2012), Kronbauer (2013) e Téo (2013), ou seja, por quatro dissertações. Assim, há uma representatividade importante de pesquisas oriundas das experiências discentes, ou seja, os autores desenvolveram as investigações a partir dos discentes dos estágios supervisionados e, desse modo, as inquietações e problemáticas que deram origem à pesquisa remeteram-se ao contexto em que os respectivos autores eram discentes.

Outra referência importante que aparece nas justificativas das pesquisas é o contexto de reformas curriculares que perpassa a formação de professores no Brasil e os seus impactos nos estágios supervisionados que integram os currículos dos cursos de educação física (licenciaturas e bacharelados). Esse contexto, marcado por mudanças significativas do ponto de vista da legislação e das reformulações curriculares, alia-se aos anseios dos pesquisadores de contribuir para o debate da formação de professores de educação física, no contexto dos estágios supervisionados. Essa questão foi explicitada por Alves (2010), Kronbauer (2013), Zancan (2012) e Rodrigues (2007). Desse modo, essas dissertações,

representativas de 28,5% da amostra total, não trazem o vínculo profissional e acadêmico de forma enfática e decisiva para a escolha do tema estágio e formação de professores de educação física como objeto de investigação na pós-graduação *stricto sensu*. Assim, trazem a justificativa de realização do estudo atrelada à pertinência de se investigar o estágio supervisionado curricular obrigatório no contexto da formação de professores de educação física, sobretudo mediante o contexto de mudanças nas leis que regem essa área de conhecimento, tais como a Lei de Estágio (2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física.

Outro dado relevante sobre as caracterizações gerais das produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* que tematizam o estágio supervisionado curricular obrigatório, nos cursos de formação de professores de educação física, refere-se ao tipo de pesquisa adotado e à abrangência da coleta de dados realizada nas instituições vinculadas aos pesquisadores, seja no aspecto acadêmico ou no profissional. Isso demonstra que 100% das pesquisas da pós-graduação *stricto sensu* que tematizam o estágio na formação de professores de educação física têm como objeto e/ou *locus* de investigação os cursos das instituições onde foram/são discentes ou docentes. Por isso, todas as produções representam o estudo de um caso específico que, em síntese, expressa a realidade de instituições de ensino superior do país e o modo como estas organizam e materializam as propostas de estágio para a formação docente. Esse dado pode ser sintetizado pelo quadro abaixo:

Quadro 2 - Características gerais das produções científicas analisadas

Autor/ano	Estado	Tipo de produção	Universidade pesquisada	Universo empírico	Sujeitos envolvidos na pesquisa	Instrumentos de coleta de dados
Rodrigues (2014)	BA	Tese	UFBA BA	Prática de ensino da licenciatura ampliada, documentos curriculares do curso e do estágio, artigos, periódicos e legislações vigentes	Discentes das disciplinas Prática de Ensino I a IV (envolvimento indireto)	Documentos (relatórios de estágio), observações de aulas das disciplinas Prática de Ensino I a IV, diário de campo.
Benites (2012)	SP	Tese	UNESP Rio Claro SP	Aulas de estágio curricular e as escolas parceiras	5 professores colaboradores 9 estagiários	Análise documental, revisão bibliográfica, observações de aulas, entrevistas, questionários.
Aroeira (2009)	SP	Tese	UVV ES	Aulas de estágio curricular, documentos curriculares do curso e do estágio	Estagiários da UVV	Análise documental (relatórios dos discentes e projeto de estágio), revisão bibliográfica, observações de aulas, entrevistas.
Scherer (2008)	RS	Tese	IPA RS	Aulas de estágio curricular, documentos curriculares do curso e do estágio.	Estagiários, supervisores do IPA, professores e direção da escola parceira.	Análise documental, revisão bibliográfica, observações de aulas, entrevistas, questionários.
Ramos (2002)	SP	Tese	UFSCar SP	Estágios dos cursos do CCBS/UFSCar, documentos curriculares dos cursos e dos estágios, legislações vigentes.	Coordenadores dos cursos	Análise documental e revisão bibliográfica, entrevistas com coordenadores dos cursos.
Mazzocato (2014)	RS	Dissertação	UFSM RS	Estágio III	22 professores colaboradores do Estágio III de 19 escolas	Questionários, análise documental, revisão bibliográfica, observações de aulas, entrevistas.
Bezerra (2012)	PB/PE	Dissertação	UFPB PB	Estágio II	8 discentes do Estágio II, diretores,	Produções textuais (narrativa de formação e relatório reflexivo), entrevistas

			UPE PE		professores	(discentes, diretores e professores das escolas), questionários, grupos dialogais.
Cristóvão (2014)	SP	Dissertação	UNICAMP SP	Estágio I	7 estagiários	Entrevistas e narrativas escritas.
Théo (2013)	PR	Dissertação	UEL PR	TCCs (2010 e 2011)	4 discentes da UEL	Entrevistas e documentos (TCCs)
Sousa (2012)	SP	Dissertação	UNESP Bauru SP	Estágio Supervisionado (Educação Infantil e 1ª fase do Ensino Fundamental)	19 discentes	Diários de aula, grupos focais, casos de ensino, questionários.
Alves (2010)	SE	Dissertação	UFS SE	Estágio e prática de ensino da licenciatura e do bacharelado e legislações vigentes.	Professores e alunos do colegiado do curso de educação física.	Documentos (relatórios de estágio, legislação vigente, projetos de curso e de estágio), ementas, entrevistas.
Kronbauer (2013)	RS	Dissertação	UFSM RS	Estágio I, II e III	18 estagiários (6 de cada estágio)	Entrevistas, observação de aulas
Zancan (2012)	RS	Dissertação	ULBRA RS	Estágio II e III	10 estagiários, professores supervisores, escolas parceiras	Questionários, observação (reuniões de orientação de estágio, seminários e de defesas dos estagiários), diário de campo, marcos legais, ementas e bibliografia dos planos de curso dos estágios pesquisados.
Rodrigues (2007)	BA	Dissertação	UEFS BA	Estágio Supervisionado	Sem envolvimento direto	Documentos (Currículo do curso, planos de ensino dos estágios, projetos de estágio e legislação vigente).

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, percebe-se que as produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* expressam, prioritariamente, dois interesses: investigar questões referentes ao cotidiano, aos limites e às possibilidades do trabalho pedagógico do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura de educação física ligados às suas respectivas trajetórias profissionais e/ou acadêmicas; e investigar as inquietações discentes presentes nesse processo formativo ligado aos estágios supervisionados. Esses dois interesses, articulados às inquietações oriundas do vínculo mais imediato (profissional ou acadêmico) dos autores, articulam-se ao contexto de mudanças nas legislações norteadoras dos currículos dos cursos de educação física, enfatizando o estágio supervisionado curricular obrigatório.

Essas produções, ao tematizarem problemáticas significativas que perpassam a formação de professores de educação física, no âmbito dos estágios supervisionados curriculares obrigatórios, utilizam, como emblemas representativos da realidade, as instituições vinculadas profissional e/ou academicamente aos seus autores. As teses de Aroeira (2009), Scherer (2008), Ramos (2002) e Benites (2012) possuem, como campo empírico, as universidades onde atuavam profissionalmente. A última autora, além do vínculo empregatício com o estágio da universidade pesquisada, também possuía o vínculo de doutoranda. A tese de Rodrigues (2014) investigou o currículo de um curso de educação física pertencente à universidade que a vinculava como doutoranda. Já as produções em nível de mestrado expressam, hegemonicamente, esse dado, ou seja, o universo empírico constitui-se na universidade de vínculo do autor no âmbito de sua formação continuada (6 produções) e/ou inicial (2 produções), exceto a dissertação de Rodrigues (2007), que investigou o contexto da instituição de sua atuação profissional numa cidade do interior do estado da Bahia.

O estágio é componente curricular das licenciaturas em educação física e ainda é orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Recentemente, essas diretrizes foram alteradas e, neste momento, está em vigor a que se orienta pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 02/2015. No entanto, esta pesquisa refere-se às produções compreendidas no espaço temporal sob a vigência das diretrizes baseadas nas resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, pois são teses e dissertações defendidas entre 2002 e 2015.

É fundamental, pois, que pesquisas posteriores ao ano de 2015 estabeleçam, como objeto de análise, as mudanças curriculares e os seus impactos para a formação de professores no estágio supervisionado curricular obrigatório. A produção científica da pós-graduação *stricto sensu*, objeto empírico desta tese, ainda não expressa as discussões oriundas das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores⁶⁹.

De um modo geral, essas produções expressam dados importantes sobre a materialização de propostas de estágio supervisionado curricular obrigatório nos cursos de educação física e estabelecem proximidade científica com dados oriundos de uma pesquisa realizada por Calderano (2013)⁷⁰, em teses defendidas entre 1998 e 2009, sobre a temática do estágio na formação docente. A partir de descritores construídos pela autora⁷¹, foram encontrados 201 trabalhos, e, destes, apenas 21 se dedicavam à temática do estágio. Para fins de análise, Calderano (2013) focalizou 11 teses, das quais 8 são pertencentes à área da educação, 1 da área de enfermagem e 2 da área da música. Há considerações relevantes desenvolvidas por Calderano (2013) passíveis de estabelecimento de diálogo com os dados da investigação nas produções de teses e dissertações que debatem o estágio supervisionado curricular obrigatório na formação de professores de educação física.

Resumidamente, podemos dizer que as teses destacadas indicam a importância de se dar atenção aos diferentes sujeitos que compõem o universo do estágio curricular – o professor da Instituição do Ensino Superior, o estagiário e o professor da escola que recebe o graduando. Abordam também a importância da formação destes, seus saberes, bem como a preparação profissional dos professores orientadores e supervisores que atuam na universidade e na escola. Indicam a importância de superar uma visão de estágio demarcado pela racionalidade técnica e defendem princípios ligados à interdisciplinaridade, colaboração entre os sujeitos e a importância de se construir saberes a partir de processos investigativos. Fica também avistada a importância de se constituir projetos institucionais de estágio curricular para que as experiências nesse campo saiam das ações isoladas e ganham organicidade e efetividade. (CALDERANO, 2013, p. 8)

⁶⁹ As produções acadêmicas analisadas referem-se aos marcos legais que normatizam o currículo e o estágio nas licenciaturas, exceto a tese de Ramos (2002), defendida na Unicamp, no mês de junho do referido ano.

⁷⁰ Esse levantamento foi feito pela autora no portal da Capes, no ano de 2011 (CALDERANO, 2013).

⁷¹ Os descritores foram: Formação Docente, Trabalho Docente e Educação Profissional.

Assim, há muitas consonâncias entre a pesquisa de Calderano (2013), oriunda de uma investigação em outras áreas do conhecimento, e a educação física. Busca-se, pois, nos tópicos subsequentes, analisar aspectos constitutivos das produções da pós-graduação *stricto sensu* quanto aos seus fundamentos teóricos norteadores das concepções de formação docente, de estágio e do modo como abrangem a relação entre teoria e prática. Ressalta-se que essa separação categorial será feita para que o objeto de investigação seja exposto de maneira clara, objetiva e coerente com os objetivos desta investigação.

Então, a partir da leitura integral das produções científicas em nível de mestrado e doutorado, identificaram-se a presença orgânica de concepções de estágio, de concepções de formação de professores e o modo como os autores, subsidiados pelas concepções dos referenciais teóricos adotados, discutem a relação entre teoria e prática nos currículos das licenciaturas. Essas concepções articulam-se e expressam contradições significativas do ponto de vista teórico, filosófico, político e epistemológico e, por isso, revelam, em muitos momentos, um ecletismo formativo em nome de uma proposta crítica, reflexiva e inovadora.

Na sequência dos demais tópicos deste terceiro capítulo, expõem-se os principais elementos constitutivos do material empírico. Sendo assim, a exposição do conteúdo das produções será feita a partir de quatro eixos, buscando o diálogo com os referenciais teóricos norteadores do presente estudo. Os eixos referem-se às categorias de análise oriundas do material empírico da pesquisadora, com o intuito de se apreender o conteúdo das produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, que são: concepção de formação de professores e estágio supervisionado, relação entre teoria e prática e demais categorias oriundas do objeto de investigação quanto às suas respectivas propostas de formação docente nos estágios supervisionados. A discussão das categorias de estágio e formação de professores será realizada conjuntamente em virtude de os dados oriundos das produções investigadas terem se mostrado indissociáveis e, portanto, com o estabelecimento de vínculos teóricos e epistemológicos coerentes e, ao mesmo tempo, contraditórios. Isso revela o caráter eclético e sincrético dos fundamentos teóricos apropriados pelos autores das teses e dissertações analisadas.

3.4. CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS NEXOS COM A CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

A formação de professores constitui-se em uma importante categoria desta investigação, que se mostra explicitamente vinculada às discussões sobre estágio, objeto privilegiado nas teses e dissertações analisadas nesta pesquisa. Aliás, o debate sobre formação docente aparece na gênese das preocupações dos autores, que justificam a relevância e a necessidade de seus estudos em virtude das demandas e das mudanças da formação docente no país. As preocupações e indagações suscitadas nas teses e dissertações trazem a necessidade de se romper com a racionalidade técnica como perspectiva de formação de professores.

A tese de Aroeira (2009) expressa essa preocupação já no anúncio de seu objetivo geral, no qual propõe a análise de uma experiência de estágio supervisionado que contribua para a superação da perspectiva da racionalidade técnica na formação de professores. Para fundamentar essa defesa de superação da racionalidade técnica, a autora afirma:

Diante desse quadro, presenciamos a necessidade da superação do paradigma da racionalidade técnica, como apontam inúmeros autores (CONTRERAS DOMINGO, 2002; GIROUX, 1997; GHEDIN, 2002; LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2002b). Essa necessidade implanta-se porque esse modelo se mostra inadequado à realidade docente e, nesse contexto, o estágio foi sendo identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teórica. (AROEIRA, 2009, p. 25)

Assim, a racionalidade técnica é construída nos textos como algo a ser superado e que, portanto, encontra-se presente no estágio supervisionado. Segundo Aroeira (2009), a racionalidade técnica influencia a ligação restrita dos estágios à parte prática e contribui para a dicotomia entre teoria e prática.

Segundo Marcuse (2011), a aparente elevação do nível da vida administrada é uma capacidade de todas as sociedades industriais avançadas, cujos aparelhos técnicos são montados como um poder separado e acima do indivíduo. O

funcionamento dessa lógica está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento, à expansão e à intensificação da produtividade.

Nessas condições, o declínio da liberdade e da oposição não é um problema de deterioração, nem de corrupção moral ou intelectual. É antes um processo social objetivo uma vez que a produção e a distribuição de uma quantidade cada vez maior de bens e serviços torna a conformidade uma atitude de racionalidade tecnológica. (MARCUSE, 2011, p. 78)

Diferentemente das contribuições da análise de Marcuse (2011) para o entendimento da racionalidade técnica enquanto expressão material do capitalismo, o argumento de crítica à racionalidade técnica incorporado pelas produções científicas analisadas geralmente é subsidiado pelo referencial teórico que defende os princípios deweyanos e que desconsidera as questões objetivas e estruturais da sociedade capitalista e industrial na construção dos pressupostos críticos, reflexivos e transformadores. Há um debate predominante nas teses e dissertações que negligencia as reflexões do mundo do trabalho no contexto das relações sociais de produção.

A tese de Ramos (2002) também critica a racionalidade técnica, quando expõe suas argumentações sobre o estágio supervisionado nos currículos analisados em sua pesquisa. Uma das referências críticas também se remete à educação tradicional, na qual o autor cita indiretamente John Dewey. Ramos (2002) concorda com os ideais de Dewey em relação às críticas feitas à educação tradicional e à centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem. Essa concordância com Dewey é exposta por Ramos (2002) através da citação de outros dois autores, não havendo, portanto, a recorrência à fonte primária da obra deweyana. O programa de educação aberto, capaz de resolver os problemas do cotidiano e que questionava a rigidez da organização curricular por disciplinas, e a centralidade do professor são aspectos do pensamento deweyano, utilizados por Ramos (2002), para tecer críticas à educação tradicional e fundamentar suas argumentações teóricas sobre o estágio na formação de professores.

Ao estabelecer várias críticas à racionalidade técnica, as produções analisadas trazem propostas baseadas em concepções adjetivadas de inovadoras e críticas. Segundo Scherer (2008, p. 19), o tema central da sua pesquisa de doutorado refere-se à “possibilidade de construção coletiva de uma proposta de ação inovadora para os Estágios Curriculares Supervisionados desenvolvidos no processo de formação do professor de Educação Física”. Nota-se aqui como a proposta de intervenção, a partir do estágio, constitui-se como inovadora, característica muito presente nos pressupostos teóricos progressistas que visam romper com a lógica da racionalidade técnica, conforme discutido anteriormente.

A formação de professores, atrelada a uma concepção crítica e reflexiva, constitui-se como hegemônica nas produções analisadas, visto que, em todas as teses e dissertações, há a defesa da formação crítica e inovadora como contraponto a uma educação tradicional.

Seguindo essa mesma tendência de crítica à racionalidade técnica como argumento para se defender a concepção da epistemologia da prática, 78,5% das produções acadêmicas trazem argumentações teóricas sobre essa questão. A tese de Rodrigues (2014) e as dissertações de Alves (2010) e Rodrigues (2007) são exceções em relação à discussão crítica da racionalidade técnica como subsídio para a adesão aos princípios da epistemologia da prática e dos saberes docentes. Nesse sentido, as teses são mais representativas dessa categoria por apresentarem análises com mais densidade teórica e apresentarem um pouco mais de diálogo com fontes primárias e, em alguns casos, com autores clássicos.

A maioria⁷² das produções analisadas expressa suas concepções de estágio e de formação de professores no resumo, quando anuncia os objetivos, a problemática da pesquisa, os caminhos percorridos para se efetivar a investigação e a síntese final. No entanto, é fundamental acessar a obra de modo integral para que se possa apreender o movimento de elaboração dos elementos teóricos e

⁷² De um total de 14 produções analisadas em sua integralidade, 78,5% expõem, de modo claro, suas concepções de estágio e formação de professores nos seus respectivos resumos. Apenas 3 dissertações - Mazzocato (2014), Bezerra (2012) e Cristóvão (2014) - não evidenciam, nos resumos, as concepções teóricas subsidiadoras das análises de seus respectivos objetos de investigação. Ressalta-se que essas evidências mostram-se com particularidades significativas, uma vez que, em algumas produções, há a apresentação do desenvolvimento das categorias de análise e dos principais referenciais teóricos no resumo. Em outras, porém, há apenas a sinalização a partir de uma categoria representativa dos fundamentos teóricos adotados.

epistemológicos dessas pesquisas; e ainda se possa captar as contradições do processo de elaboração conceitual quanto à formação de professores e ao estágio supervisionado. Como as concepções de estágio e formação docente aparecem desenvolvidas na totalidade das produções acadêmicas, há, atreladas a elas, o modo como os autores concebem a relação entre teoria e prática e a relação entre universidade e escola.

A perspectiva crítica e reflexiva também se faz presente nos objetivos da pesquisa de Scherer (2008), visto que essa tese pretende contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico dos estagiários através do processo de reflexão sobre o papel da educação física na escola de educação básica. Ao propor uma nova perspectiva para o desenvolvimento do estágio supervisionado curricular, Scherer (2008) discute os limites e as possibilidades da implantação desse novo modelo, orientando-se a partir dos princípios da participação e da ação-reflexão-ação. Essa proposição vem respaldada pela crítica ao caráter tradicional dos currículos e pelo modo como os estágios se inserem nos mesmos.

A experiência adquirida já me mostrara os pontos fracos e os problemas decorrentes do caráter “tradicional” dos currículos vigentes na maioria dos Cursos de Licenciatura. Entre os problemas preocupava-me, sobretudo, o isolamento da disciplina Estágio dentro do projeto curricular do Curso, aliado ao seu “descolamento” da realidade das escolas nas quais é desenvolvida. *Era também evidente a distância entre os conhecimentos estudados no Curso de Educação Física e aqueles utilizados nas práticas cotidianas dos professores.* Tardif et al. (1991) já chamavam a atenção para o perigo desse distanciamento ao afirmar que os saberes da experiência eram os mais expressivos na prática pedagógica dos professores. (SCHERER, 2008, p. 18; grifos da pesquisadora)

Diante desses apontamentos, questiona-se qual a concepção e quais são as perspectivas críticas e reflexivas que dão sustentação teórica e epistemológica a esse estudo que se baseou na metodologia da pesquisa participante e da pesquisa-ação. Em alguns trechos da tese, Scherer (2008) desenvolve a ideia de reflexão e criticidade para se contrapor à lógica do ensino tradicional e de caráter pragmático.

No entanto, para fazer essa crítica e se contrapor a esses princípios, utiliza-se de autores cujos embasamentos teóricos apoiam-se em John Dewey.

Ao falar da consolidação de estudos sobre o cotidiano escolar e a prática dos professores, Scherer (2008, p. 17) defende a perspectiva do professor-pesquisador como uma concepção que pode efetivar uma educação de qualidade nos diferentes níveis de ensino no Brasil. Para isso, remete-se a vários pesquisadores contemporâneos que defendem uma formação que “ênfatize a relação teoria-prática, em um trânsito constante entre o conhecimento acadêmico indispensável e o mundo real no qual esse conhecimento torna-se aplicável”. Esses autores contemporâneos referenciados por Scherer (2008) são os seguintes: Donald Schön, António Nóvoa, Angel Pérez-Gómez, J. Gimeno Sacristán, Maria Isabel da Cunha, Marcos T. Masetto, Denise Leite, entre outros. Esse grupo de autores é citado para afirmar a concordância que o autor da tese possui com a necessidade de integração entre conhecimentos teóricos e aqueles oriundos da prática promovida de modo estratégico pela pesquisa. Já Aroeira (2009) remete-se a António Nóvoa para discutir a importância do diálogo compartilhado entre o professor e os estagiários, a partir da consolidação de saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, 1992a *apud* AROEIRA, 2009, p. 158). Nessa mesma vertente teórica, com suas devidas especificidades, as dissertações de Téo (2013), Cristóvão (2014), Sousa (2012), Kronbauer (2013), Zancan (2012), Mazzocato (2014) e Bezerra (2012) apresentam influências desses intelectuais do campo reflexivo da formação de professores.

A tese de Aroeira (2009) traz dois questionamentos importantes para se pensar a formação de professores na contemporaneidade. “O quadro que constatamos é, por um lado, o de uma formação inicial redentora, que já foi pensada como espaço para qualificar e certificar para sempre, e, de outro lado, o de uma formação inicial inócua, que certifica e não qualifica para o exercício no magistério” (AROEIRA, 2009, p. 21). Ao problematizar essas questões, a autora aponta a necessidade de se superar esses dois extremos, ou seja, não se adotar uma concepção redentora, tampouco uma concepção inócua. Para isso, Aroeira (2009) recorre a vários autores que discutem a formação de professores no Brasil e no exterior, embora se posicione oficialmente a partir das contribuições teóricas de Selma Garrido Pimenta e Kenneth Zeichner. Mas, para enfatizar a construção dos

saberes por parte dos professores (saberes da prática e da experiência), a autora dessa tese apoia-se em Maurice Tardif e Cecília Borges.

Aroeira (2009) tece críticas aos equívocos provocados com a adesão à concepção do professor reflexivo, de Donald Schön. Para isso, a autora recorre a Zeichner, que, diferente de Schön, ressalta a necessidade de se valorizar os conhecimentos tácitos e oriundos da prática docente (ZEICHNER, 1993 *apud* AROEIRA, 2009, p. 56-57). Questiona ainda a validade dos conhecimentos acadêmicos/científicos como forma hegemônica. Pérez-Gomez (1997 *apud* AROEIRA, 2009) também subsidia a fundamentação teórica que define a prática como eixo da formação do professor reflexivo, sendo considerada como ponto de partida dos currículos.

Ao destacar que a reflexão por si só não garante uma transformação das posturas e atividades pedagógicas, Aroeira (2009, p. 59) utiliza-se das contribuições teóricas de Perrenoud (2002). Portanto, a reflexão mostra-se como categoria significativa na tese de Aroeira (2009), sendo discutida a partir de seus nexos com o diálogo compartilhado e a produção de saberes pedagógicos. Mas há ressalvas importantes no trabalho, uma vez que a autora afirma que a reflexão não traz garantias de mudanças, mas contribuições para que isso ocorra. Entretanto, para a elaboração teórica dessa afirmação, Aroeira (2009, p. 59) utiliza-se das contribuições de Perrenoud, expoente do debate sobre as competências técnicas e pragmáticas necessárias ao desenvolvimento da docência.

Por isso, o nível da reflexão é uma variável que necessita ser pensada nos procedimentos de supervisão e desenvolvimento de uma consciência-práxis, bem como ante o desafio da separação entre teoria e prática. Isto é, o futuro professor, como autor ou co-autor das práticas pedagógicas no processo formativo de estágio, vivencia modos de ser professor, mas, para vencer e compreender os desafios da aprendizagem docente, é necessário o suporte de um processo de reflexibilidade que medeie a significação e a ressignificação da atividade docente. O ambiente de colaboração e busca da superação de práticas conservadoras no ensino escolar pode ancorar a produção de saberes pedagógicos, principalmente em relação aos processos de planejamento de ensino e de atitudes comunicativas entre pares, no sentido de transpor situações-problema e dilemas por meios das reflexões coletivas. (AROEIRA, 2009, p. 168)

Nesse sentido, a reflexão deve ser coletiva e compartilhada entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, visto que todos os seres humanos são reflexivos, pressupondo autoanálise em relação às próprias ações (PIMENTA, 2002c *apud* AROEIRA, 2009). Ao questionar o tipo de reflexão que tem sido posta no processo formativo dos professores de educação física através dos estágios, Aroeira (2009) traz a defesa da epistemologia da práxis⁷³ como proposta que se faz coletivamente em contraposição à epistemologia da prática.

A epistemologia da práxis não se faz individualmente. Embora as particularidades dos sujeitos sejam consideradas, a reflexão é um processo coletivo. E esse coletivo, num processo de estágio como prática dialética, são os alunos-professores, os professores da escola-campo, os professores orientadores. (AROEIRA, 2009, p. 62)

A ênfase no processo reflexivo, atrelada à coletividade e ao trabalho colaborativo, mostra a influência de Kenneth Zeichner nas concepções de formação de professores e de estágio supervisionado desenvolvidas na tese de Aroeira (2009). Para a autora, “Zeichner (1993) considera que uma das formas de o professor assumir uma postura reflexiva deve ser a socialização com seus pares das teorias práticas do professor” (AROEIRA, 2009, p. 57).

Percebe-se que as concepções de formação de professores e de estágio supervisionado estão associadas ao processo reflexivo como parte fundamental da relação entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico e formativo. Ao mesmo tempo em que há a referência à Kenneth Zeichner, autor discutido anteriormente nesta investigação, existe o embasamento teórico da categoria práxis que segue a linha de tradição marxista da obra *Filosofia da Práxis* (VÁZQUEZ, 1977). Assim, há uma contradição importante entre os subsídios teóricos, filosóficos e epistemológicos da categoria reflexão e da categoria práxis. Ao discutir a categoria

⁷³ A epistemologia da práxis é adotada na tese de Aroeira (2009) e na dissertação de Sousa (2012) como concepção de estágio supervisionado na formação de professores de educação física. Trata-se de uma concepção que, no Brasil, tem sido incorporada por Pimenta e Ghedin (2012) e Pimenta e Lima (2004). É uma concepção de professor como pesquisador-reflexivo, que incorpora a categoria de práxis discutida por Adolfo Vázquez (1977). Segundo Carvalho (2016), essas apropriações teóricas são contraditórias com os fundamentos teórico-filosóficos contidos nas propostas de professor pesquisador-reflexivo nos estágios supervisionados das licenciaturas e priorizam a pesquisa da prática cotidiana dos professores, expressando um tipo dicotômico entre teoria e prática.

dos saberes docentes, Aroeira (2009) recorre a Maurice Tardif, autor que defende os saberes da prática e da experiência e o conhecimento tácito. Essa concepção não dialoga de forma coerente com os fundamentos constitutivos da filosofia da práxis, proposta por Vázquez (1977).

Bezerra (2012) expõe sua concepção de formação de professores a partir do embasamento teórico de António Nóvoa, principalmente para defender a importância de se considerar os estudos sobre a identidade docente e a formação não restrita aos conhecimentos aprendidos na universidade. “Portanto, pensando-se em formação de professores, a técnica e a racionalidade, como campo epistêmico que representa a linearidade, não dá conta da realidade dos processos de socialização e construção identitária” (BEZERRA, 2012, p. 23).

A dissertação de Mazzocato (2014) traz várias influências teóricas que explicitam sua concepção de formação de professores. Porém, as referências mais significativas, expressas nas análises da autora, são: Imbernón (2000), Pérez-Gómez (1998) e García (1999), Nóvoa (1995) e Tardif (2002). Além dessas influências, Mazzocato (2014) remete-se à tese de Benites (2012) para o embasamento teórico de suas convicções. É válido ressaltar que Benites (2012) e seu orientador de doutorado são autores com vínculos acadêmicos e institucionais diretos com Maurice Tardif e Cecília Borges, estabelecendo assim pesquisas sobre estágio e formação de professores em parceria institucional (UNESP-Rio Claro e Université de Montréal).

As demais dissertações, com exceção das produções de Alves (2010) e Rodrigues (2007), expressam a influência teórica de António Nóvoa, Pérez-Gómez, Marcelo García, Isabel Alarcão e Maurice Tardif. Alves (2010) e Rodrigues (2007) não utilizam esses referenciais teóricos, porque trazem, de forma coerente, subsídios teóricos e epistemológicos pautados no materialismo histórico e dialético de Karl Marx e Friedrich Engels⁷⁴.

Atrelada à concepção de estágio, tem-se a concepção de formação de professores. Scherer (2008) utiliza as contribuições teóricas de vários intelectuais, dentre eles António Nóvoa e Donald Schön. Esses autores irão respaldá-lo na discussão acerca das proposições de formação do professor crítico.

⁷⁴ Cf: Marx; Engels (2002).

No sentido de fundamentar a dimensão do pensar crítico do professor, minha investigação apoiou-se em autores que se ocupam especificamente do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, buscando entender como se constituiria esse professor reflexivo. Nóvoa (1995) propõe uma formação crítico-reflexiva que leva em consideração três processos: produzir a vida do professor através do desenvolvimento pessoal; produzir a profissão docente através do desenvolvimento profissional; produzir a escola através do desenvolvimento organizacional. (SCHERER, 2008, p. 42)

Logo após esse conjunto de reflexões, o autor remete-se a Rangel *et al.* (2005a) para discutir a proposta do professor como prático reflexivo (SCHERER, 2008). Segue abaixo:

De acordo com Rangel *et al.* (2005a): Ao pensarmos o professor como prático reflexivo, temos que levar em conta sua experiência, que reside na prática diária. O professor deve considerar a importância de refletir em seu próprio dia-a-dia. *A reflexão também permite compreender que ensinar é uma competência que aprendemos e melhoramos durante toda a nossa carreira docente, sendo mais importante que a formação inicial* (RANGEL *et al.*, 2005a, p. 42). Esta ideia embasa a afirmativa de Schön (1992) ao apontar que o professor deve aprender formas de mostrar e de dizer que se ajustem às características dos alunos. (SCHERER, 2008, p. 42; grifos da pesquisadora)

Nessa perspectiva teórica, em outra passagem da tese, o autor declara que sua pesquisa teve um objetivo ambicioso de colaborar para o processo de mudança da formação de professores, a partir do estágio supervisionado. A proposta de formação de professores, defendida em sua tese, é orientada pelos saberes da experiência profissional e pelas reflexões sobre os processos de formação docente na área de educação física (SCHERER, 2008, p. 66).

Ao trazer uma breve discussão acerca das legislações anteriores que regulamentavam o estágio supervisionado, Scherer (2008) faz uma crítica ao caráter pragmático, relatando que estas designavam ao estágio um espaço apenas no final do curso de formação de professores com predominância do aspecto dicotômico entre teoria e prática. Segundo o autor, essa concepção de estágio prevaleceu a partir da década de 1960 e foi sustentada, principalmente, pela LDB nº 4.024/1961, que fixava o currículo mínimo com a inclusão da Prática de Ensino sob a forma de

Estágio Supervisionado, nas escolas de educação básica. As propostas que marcaram a política educacional brasileira, especialmente a partir de 1964, fundamentavam-se na racionalidade técnica de caráter utilitarista e traziam o currículo mínimo como norteador das licenciaturas. Essa perspectiva também foi reforçada pela LDB nº 5.692/1971. Mais adiante, caracteriza essas influências como pragmáticas e intensificadoras da dicotomia entre teoria e prática, pois trazem uma estrutura curricular que privilegiava o desenvolvimento inicial de disciplinas teóricas para que, posteriormente, houvesse as disciplinas práticas, dentre elas os estágios. Essas disciplinas, ditas teóricas, tinham o caráter de pré-requisito nessa estrutura curricular caracterizada pelo autor como pragmática. “Nelas deveriam ser aplicados os conhecimentos teóricos estudados durante a formação, caracterizando o Estágio Curricular Supervisionado numa dimensão reprodutora de modelos já estabelecidos” (SCHERER, 2008, p. 76-77).

A grande questão que se coloca, tendo por base a análise dessa tese, é que há uma contradição significativa quanto à concepção de estágio, visto que o autor critica o pragmatismo e o utilitarismo vigentes nas políticas educacionais desde os anos 1960, embora defenda uma concepção “inovadora” de formação de professores que se fundamenta, do ponto de vista epistemológico e filosófico, no pragmatismo deweyano, com a defesa da epistemologia da prática, do professor reflexivo e dos saberes da experiência. Essa concepção “inovadora” aparece travestida de um discurso crítico, mas mantém, em sua essência, os enraizamentos filosóficos, políticos e ideológicos do pragmatismo de John Dewey, porque traz a influência de Donald Schön, intelectual que construiu a base de suas propostas a partir do pragmatismo.

Essa concepção “inovadora” aglutina fundamentos do pragmatismo norte-americano, defendido, exaustivamente, por John Dewey, William James e Charles Peirce. Portanto, é preciso situá-la no seu contexto histórico e político de luta em prol da materialização da democracia burguesa nos Estados Unidos, no início do século XX. É necessário também que, ao se apropriar das teorias que discutem a formação de professores e que trazem implicações para o contexto do estágio supervisionado, haja cautela com os fundamentos que as constituem. Assim, a incorporação e a utilização de concepções ditas inovadoras, mas que, em sua constituição epistemológica, defendem uma lógica pragmática e utilitarista,

representam um novo “canto da sereia” no campo da formação de professores. Essas propostas trazem um discurso crítico e inovador como falsa promessa, pois sua base constitutiva não rompe com o processo de alienação e semiformação nas licenciaturas. As contribuições de Adorno suscitam reflexões sobre o pragmatismo norte-americano⁷⁵ e as suas influências na constituição da lógica reducionista e utilitária da teoria e da relação que ela estabelece com a práxis.

Desde o princípio, tem-se reprovado, e com razão, o pragmatismo norte-americano que, ao proclamar como critério de conhecimento a utilidade prática deste, compromete-o com a situação existente; pois de nenhum outro modo pode demonstrar-se o seu efeito prático, útil, do conhecimento. Mas se, no final, a teoria – para a qual está em jogo a totalidade, se ela não for inútil – ficar amarrada ao seu efeito útil aqui e agora, acontecer-lhe-á o mesmo, apesar da crença de que ela escapa à imanência do sistema. A teoria só se libertaria desta imanência onde se desprendesse das cadeias do pragmatismo, por mais modificadas que elas estejam. (ADORNO, 1995d, p. 202-203)

Na passagem abaixo, é perceptível a referência à concepção da epistemologia da prática como uma proposta inovadora, quando o autor da tese se remete à atual LDB.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) já se observa algumas *indicações inovadoras no currículo de formação de professores*. Partindo de estudos recentes sobre a formação de professores, a LDB/1996 *propõe a utilização de uma epistemologia da prática* que valoriza as experiências vivenciadas pelos acadêmicos e centraliza as ações em atividades curriculares que buscam maior articulação entre teoria e prática. As Práticas de Ensino e dentro delas os Estágios Curriculares Supervisionados passam a ser valorizadas não mais como uma possibilidade concreta de demonstrar a aquisição de conhecimentos teóricos, e sim, como uma forma de estabelecer uma relação mais coerente entre as duas modalidades de conhecimento *a partir da convivência mais intensa com o cotidiano escolar*. (SCHERER, 2008, p. 78-79; grifos da pesquisadora)

⁷⁵ Nesse trabalho, a referência ao pragmatismo norte-americano tem como suporte os seguintes autores: John Dewey (1859-1952), Charles Pierce (1839-1924) e William James (1842-1910).

O autor da tese afirma que a LDB possui aspectos inovadores porque se utiliza de uma epistemologia da prática e tem, em sua essência, a valorização dos conhecimentos do cotidiano, ligados à experiência do professor. A inovação e o avanço da proposta pautada na epistemologia da prática são ressaltados para subsidiar a crítica feita pelo autor à concepção tecnicista e pragmática dos currículos tradicionais. Freitas (2003) critica as orientações das políticas educacionais para a formação de professores no Brasil e aponta a existência de três movimentos presentes, sobretudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (CNE/CP/ 01, 2002) e na LDB (BRASIL, 1996). São eles: a defesa da formação de professores em nível superior, não necessariamente na universidade, consolidando os Institutos Superiores de Educação como espaços privilegiados da formação de professores; o deslocamento da formação de professores para o campo da epistemologia da prática e

A prevalência de uma concepção pragmatista de formação de professores, em curso também nas universidades, em decorrência de um movimento de ideias no campo da educação, que vem abraçando desde o início da década de 1990 as ideias oriundas das concepções das reformas educativas nos diferentes países (Freitas, 2002), fundadas na epistemologia da prática (Tardif, 1998) e na lógica das competências. (FREITAS, 2003, p. 1102)

Esses três movimentos descritos por Freitas (2003) expressam a conjuntura atual do debate presente nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* sobre estágio e formação de professores de educação física no Brasil. As questões postas pela autora supracitada revelam a adoção da concepção neoliberal de competência e a adesão conceitual à lógica da profissionalização, da regulação e da flexibilização do trabalho docente (FREITAS, 2003).

A totalidade das teses e dissertações, ou seja, 100%, remete-se aos marcos legais, mas a maioria se dedica à mera descrição do modo como o estágio é proposto na legislação e como ele se insere nas propostas curriculares das universidades pesquisadas pelos seus respectivos autores. Assim como Scherer (2008), há a predominância de concordâncias e de apresentações descritivas da inserção dos estágios nas propostas curriculares das licenciaturas em educação

física. As críticas radicais às propostas curriculares de formação de professores foram identificadas apenas na tese de Rodrigues (2014) e nas dissertações de Alves (2010) e Rodrigues (2007), totalizando 21,4% do *corpus* analisado nesta investigação.

Outro dado significativo encontrado nas produções científicas analisadas refere-se ao ecletismo teórico que compõe a lógica interna das elaborações conceituais dos autores. As reflexões de Duarte (2003) mostram-se significativas para a análise do ecletismo teórico e do uso de princípios que, do ponto de vista epistemológico e político, são inconciliáveis e antagônicos. Essa observação foi vista em todas as produções, exceto na tese de Rodrigues (2014) e nas dissertações de Alves (2010) e Rodrigues (2007). Duarte (2003) faz críticas a Donald Schön e demonstra os motivos pelos quais ele não entendeu Luria, justamente pelo fato de que os enraizamentos teóricos, políticos e epistemológicos de ambos são opostos e inconciliáveis. Isso porque os pressupostos epistemológicos de Schön estão enraizados no pragmatismo de Dewey e os de Luria, no marxismo.

Concluindo este artigo, esclareço que, ao chamar a atenção para o equívoco de Schön, meu intuito não é o de desqualificar esse autor, mas sim o de alertar para a necessidade de análises rigorosas dos fundamentos filosóficos dos autores que vêm sendo largamente adotados pela intelectualidade da educação brasileira. Já é tempo de reagirmos ao “recuo da teoria”, de unirmos os esforços de todos os que não se resignaram perante a passageira hegemonia do ceticismo pós-moderno e do pragmatismo neoliberal. (DUARTE, 2003, p. 622-623)

Esse ecletismo teórico, marcado geralmente pela defesa dos saberes da prática em detrimento da teoria, tem se consolidado como um tipo de teoria que menospreza os enraizamentos epistemológicos e políticos de elaboração conceitual e, sobretudo, a materialidade histórica que gerou a construção das ideias dos seus respectivos autores.

Em relação ao conceito de estágio, Scherer (2008) remete-se à defesa de princípios inovadores baseados nos saberes específicos de cada área atrelados aos conhecimentos do âmbito escolar. A proximidade entre escola e universidade é

bastante significativa para a materialização das propostas inovadoras relacionadas à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado.

O Estágio Curricular Supervisionado, tomado como componente da Prática de Ensino, torna-se, então, o espaço curricular privilegiado de inserção dos acadêmicos no exercício da docência, sob a supervisão efetiva da instituição formadora; é o momento de buscar desenvolver práticas de ensino inovadoras, vinculadas não apenas aos saberes específicos a cada área de formação e aos saberes pedagógicos, adquiridos ao longo do curso, como ao conhecimento do ambiente escolar. [...] Segundo Erineusa M. Silva (2005), o Estágio Curricular Supervisionado para os cursos de licenciatura é um programa de intervenção na realidade escolar que deve estar articulado ao Projeto Político-Pedagógico da escola e *que deve superar a visão utilitarista tradicional que tem predominado nas Instituições de Ensino Superior*. Neste sentido, ele pode imprimir ao processo de formação profissional de professores um caráter realmente inovador ao aproximar Universidade e Escola. (SCHERER, 2008, p. 79-80; grifos da pesquisadora)

Há também a perspectiva de conceber o estágio como espaço de vivências para se aprender o ofício da docência. Essa é uma concepção que permeia várias discussões sobre estágio supervisionado, pois este tem sido apontado como espaço privilegiado do currículo no qual os estudantes de licenciatura vivenciam a realidade escolar e todas as nuances referentes ao trabalho docente. Scherer (2008), ao elaborar suas argumentações sobre estágio supervisionado na formação de professores de educação física, faz referência à discussão de fundamento marxista feita por Helena de Freitas⁷⁶. A autora é utilizada por Scherer (2008) para refletir acerca das orientações feitas pelos professores dos estagiários que são centradas no “como” ensinar os conteúdos que serão transmitidos nas escolas. Seria um descompasso existente a partir da execução de tarefas predeterminadas pelos professores da universidade ou das escolas, tolhendo a autonomia do professor em formação inicial (SCHERER, 2008).

Bezerra (2012) conceitua estágio como espaço importante para a construção e o fortalecimento da experiência e de ressignificações do trabalho docente, baseando-se, para isso, nas contribuições teóricas de vários autores, dentre eles Souza Neto (2012), Pimenta e Lima (2011). “O estágio torna-se um lugar de

⁷⁶ Cf: Freitas (2002).

construção e fortalecimento da identidade [...]. Logo, o Estágio Supervisionado é momento de ressignificação do trabalho docente, da escola e seu contexto e das próprias ações pedagógicas” (BEZERRA, 2012, p. 30-31). Há ainda a referência a uma concepção reflexiva do professor e à construção do saber coletivo como fontes importantes para a organização dos estágios supervisionados curriculares obrigatórios (BEZERRA, 2012, p. 12). Desse modo, a autora respalda-se em Imbernón (2010) para defender o estágio como espaço que antecede a experiência de trabalho.

Um ponto pertinente acerca do estágio na formação de professores de educação física é trazido por Scherer (2008), no sentido de refletir sobre as dificuldades concretas da realidade escolar, que interferem diretamente na relação estabelecida pela universidade durante o processo formativo de intervenção pedagógica na formação inicial.

As dificuldades que perturbam o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado decorrem de diversos fatores. O primeiro é a falta, na maioria das instituições escolares, de uma proposta pedagógica que caracterize a Educação Física escolar. Daí, como já discutido na sessão anterior, o enraizamento de uma dinâmica predominantemente voltada ao esporte de perspectiva recreativa, o que dificulta a implementação de qualquer outra atividade proposta pelos estagiários; estes, em geral, após algumas iniciativas no sentido de inovar, acabam por se acomodar à cultura instalada. (SCHERER, 2008, p. 83-84)

Por outro lado, algumas concepções, sobretudo as que se fundamentam na práxis marxista, ao se contraporem à lógica pragmática e ao trazerem as contribuições da crítica radical da nossa estrutura societal, também são seduzidas pelo canto da sereia, no sentido de delegarem à práxis a resolução das contraditórias questões que envolvem a relação entre teoria e prática e entre formação e mundo do trabalho.

Por exemplo, quando Aroeira (2009, p. 64) declara sua concepção de estágio, afirma que se trata de uma “atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendendo esta como atividade de transformação da realidade”. Mais adiante, a autora traz reflexões para se pensar a necessidade de mudança nos paradigmas

que fundamentam as propostas de estágio e diz que a “mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis não é apenas conceitual, requer mudanças nas bases de reflexão” (AROEIRA, 2009, p. 65). Há aqui um questionamento a ser feito no sentido de problematizar se a mudança nas bases de reflexão possui todo esse potencial transformador ao ponto de alterar a complexidade das relações entre formação e trabalho, tão evidenciada nos estágios supervisionados das licenciaturas.

Por isso, é necessário operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois “[...] a consciência práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação” (GHEDIN, 2002, p. 133). Nesse contexto, a visão de estágio na perspectiva da epistemologia da práxis poderia afirmar a *superação da separação entre teoria e prática*. O aluno precisa adquirir conhecimentos, ao longo do curso de formação, que o tornem capaz de pesquisar a realidade com os olhares múltiplos entre essa e os saberes apreendidos. (AROEIRA, 2009, p. 63-64; grifo da pesquisadora)

É preciso, pois, cautela no uso da categoria práxis para que não haja fetiche nas suas apropriações de análise do objeto. Segundo Adorno (1995d, p. 206),

Quem não quiser romantizar a Idade Média, tem que perseguir a divergência de teoria e práxis até a mais antiga separação entre trabalho físico e mental, provavelmente até a mais obscura pré-história. A práxis nasceu do trabalho. Alcançou seu conceito quando o trabalho não mais se reduziu a reproduzir diretamente a vida, mas sim pretendeu produzir as condições desta: isto colidiu com as condições então existentes.

Scherer (2008) respalda-se também numa discussão crítica do ponto de vista político, quando aborda um livro escrito por um conjunto de autores⁷⁷ para discutir sobre a visão neoliberal que dá direção à formação profissional no Brasil e, por isso, o estágio supervisionado torna-se espaço estratégico dentro do currículo para se enfrentar a relação entre capital e trabalho. A partir desses autores, Scherer (2008) enfatiza a necessidade de se entender os conhecimentos sobre a reestruturação produtiva e a correlação de forças políticas atreladas à formação

⁷⁷ Esta obra citada na tese de Scherer (2008) intitula-se *Prática de Ensino: formação profissional e emancipação* e foi elaborada por Chaves; Sánchez Gamboa; Taffarel (2003).

profissional como parte do projeto histórico de manutenção do modo de produção capitalista.

No entanto, apesar de trazer as contribuições desse tipo de referencial, o conjunto da tese expressa-se de modo hegemônico através da leitura de mundo e de formação docente pautada pela lógica da epistemologia da prática e do professor reflexivo. Essas matrizes teóricas possuem enraizamentos no pragmatismo e em seus desdobramentos desenvolvidos por vários autores, entre eles Donald Schön. Quando se refere aos seus objetivos, diz:

Esse intento foi orientado na perspectiva da pedagogia crítica que propõe uma visão de educação e de escola voltadas à emancipação, o que implica articular o processo de Ação-Reflexão-Ação de modo a possibilitar aos participantes do estudo condições de, a partir de sua própria prática, refletir sobre ela e conseqüentemente transformá-la. Para que isso ocorra, como aponta Schön (1992), a ação depende da experiência disciplinar, da forma organizacional adotada, da experiência de situações já vividas, de interesses e perspectivas políticas e econômicas. (SCHERER, 2008, p. 114-115)

A concepção alicerçada no processo de reflexão na ação, de Donald Schön, é apropriada e defendida pelo autor como possibilidades formativas no estágio curricular supervisionado, a fim de superar uma visão baseada na tendência reprodutivista, hegemônica, nas escolas e nas ações dos estagiários formados nas universidades. As proposições de Schön são utilizadas como contraponto às práticas pedagógicas que comprometem a formação dos professores na universidade e se aliam à perspectiva de transformar os estagiários da pesquisa em professores reflexivos (SCHERER, 2008, p. 138).

Para fazer essa proposta situada como crítica e inovadora, Scherer (2008) justifica que a formação de professores de educação física e o estágio curricular supervisionado têm encontrado entraves que interferem na boa relação entre escola e universidade e na construção de ações pedagógicas formativas, visto que se limitam a reproduzir propostas tradicionais e conservadoras do campo educacional.

Ao discutir questões pontuais acerca das limitações do estágio na formação

docente, o autor justifica que isso não significa desacreditar nas possibilidades formativas desse espaço pedagógico dentro do currículo das licenciaturas.

Penso que o Estágio Curricular Supervisionado possibilita alterar a visão do acadêmico sobre a escola, a educação e a Educação Física. *A vivência do processo abre-lhe novos horizontes ao transferir o enfoque herdado da experiência como aluno da educação básica para a perspectiva do futuro professor*, ao permitir a elaboração da reflexão a partir dos referenciais teóricos fornecidos pelas disciplinas desenvolvidos concomitante com as atividades de aproximação da escola, como as Práticas Pedagógicas e como o próprio Estágio Curricular Supervisionado. (SCHERER, 2008, p. 85; grifos da pesquisadora)

Nesse sentido, é válido estabelecer um diálogo com as contribuições da teoria frankfurtiana, sobretudo através de Theodor Adorno e Walter Benjamin, acerca do conceito de experiência e vivência. Para esse grupo de autores, a vivência reproduz a Semiformação Cultural e não possibilita experiências formativas ao sujeito, tolhendo sua capacidade de autonomia frente à realidade em que vive. Diante das elaborações teóricas presentes nas produções analisadas nesta investigação, algumas questões podem ser suscitadas, tais como: Até que ponto a vivência no estágio supervisionado pode transformar a experiência que o professor em formação teve na condição de discente em possibilidades formativas na condição de docente? Até que ponto o espaço pedagógico do estágio pode possibilitar um salto qualitativo nas experiências desses licenciandos? Quais outros elementos, que extrapolam as possibilidades do estágio, podem interferir nesse complexo processo de formação docente?

Essas questões suscitam reflexões inerentes aos estágios no processo de formação de professores na contemporaneidade. A análise dessas problematizações, a partir da Teoria Crítica frankfurtiana, pressupõe a consideração do contexto social de barbárie em que vivemos, marcado pela pobreza⁷⁸ das experiências humanas. Segundo Benjamin (1994), a experiência se estabelece a partir das relações entre trabalho, memória, tradição e narração e, para o autor, as relações sociais subsumidas à lógica da mercadoria e do valor de troca da

⁷⁸ Cf: Benjamin (1994).

sociedade capitalista contribuem para a degradação da *Erfahrung*⁷⁹. Há, portanto, uma relação entre as estruturas sociais vigentes e a degradação da experiência em que Benjamin (1983) também estabelece nexos com a perda da aura em tempos de reprodutibilidade técnica⁸⁰.

O depauperamento da arte de contar parte, portanto, do declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem. A degradação da *Erfahrung* descreve o mesmo processo de fragmentação e de secularização que Benjamin, na mesma época, analisa como a “perda da aura” [...]. (GAGNEBIN, 1994, p. 11)

Assim, quando Benjamin (1994) afirma que a arte de contar do narrador está atrelada ao inútil e ao obsoleto, ele revela que as experiências formativas são incompatíveis com a sociedade capitalista moderna. A divisão social do trabalho, tão orgânica na sociedade industrial, impede a experiência coletiva (*Erfahrung*). Portanto, o trabalho alienado e fragmentado não contribui para a experiência e a formação humana na perspectiva frankfurtiana.

As elaborações benjaminianas acerca da formação humana demonstram

[...] o enfraquecimento da *Erfahrung* no mundo capitalista moderno em detrimento de um outro conceito, a *Erlebnis*, experiência vivida, característica do indivíduo solitário; esboça, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para garantir uma memória e uma palavra comuns, malgrado a desagregação e o esfacelamento do social. (GAGNEBIN, 1994, p. 9)

A perda da experiência é explicitada por Benjamin (1994), a partir do emblema da narração e da perda da aura⁸¹ (BENJAMIN, 1983). A experiência

⁷⁹ *Erfahrung* é o conceito alemão de experiência discutido por Benjamin (1994). Esse conceito também se refere ao significado de experiência coletiva e se contrapõe ao conceito de experiências isoladas (*Erlebnisse*), também denominadas de vivências.

⁸⁰ Cf: Benjamin (1983).

⁸¹ Segundo Benjamin (1983), a arte incorpora a standardização e os processos miméticos da lógica da organização industrial do modo de produção capitalista e que, em tempos de reprodutibilidade

formativa subsume-se à vivência, ou seja, à experiência vivida, intensificando a alienação humana e restringindo as possibilidades formativas no processo contraditório que envolve a semiformação cultural.

Em consonância com Benjamin, Adorno (2003, p. 150), mais especificamente em seu texto *Educação para quê?*, afirma que “Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas” e, concordando com o seu entrevistador, Becker, afirma que a aptidão à experiência é fundamental para que haja um nível qualificado de reflexão.

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. (ADORNO, 2003, p. 150)

Essa aptidão à experiência relaciona-se às (im)possibilidades do processo reflexivo e emancipatório na formação de professores, sobretudo a partir dos estágios supervisionados que dialogam diretamente com o mundo do trabalho alienado e fragmentado da sociedade capitalista. Contrapondo-se à adoção de fórmulas tão difundidas nas escolas e na universidade, Adorno e Becker ressaltam a necessidade de se articular essa discussão ao conjunto da estrutura social e educacional, inclusive nos espaços cujos objetivos se estruturam por meio da prática imediata (ADORNO, 2003). Ao expor a importância de se pensar a realidade, Adorno afirma: “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 2003, p. 151).

A emancipação e a autonomia constituem-se em importantes aliadas do processo de aquisição da experiência. No entanto, é necessário que os espaços formativos das licenciaturas invistam esforços para a materialização da educação para a resistência e para a não perpetuação da barbárie. Nesse contexto, os estágios supervisionados curriculares constituem-se em potenciais dotados de

técnica, essa dimensão da arte é significativamente afetada. A aura está ligada à ideia de inatingível, ao culto pelo longínquo.

contradições que não podem ser ocultadas. Há um falso consenso, respaldado por concepções que se autodenominam de críticas e inovadoras, que concebe os estágios como espaços do currículo capazes de ressignificar as experiências dos estudantes em formação e dotá-los de competências para a resolução de problemas imediatos pertencentes ao cotidiano da prática pedagógica.

Nogueira (2010) ressalta a importância da formação cultural do professor⁸², pois este se constitui em formador de futuros cidadãos e precisa, antes de tudo

[...] estar conectado com o mundo da cultura, cultura essa entendida como patrimônio de todos. É inerente ao seu ofício fazer as mediações necessárias para que seu aluno possa tomar posse de todo esse patrimônio. Contudo, se ele mesmo não possui os instrumentos de análise necessários para esse fruir mais aprofundado, como estimular esse processo em seus alunos? Daí a necessidade de investimentos vigorosos nessa direção. (NOGUEIRA, 2010, p. 11-12)

A partir dessas indagações, o estágio como componente curricular da formação de professores deve problematizar o acesso dos estudantes em formação inicial aos elementos mais elaborados da cultura, produzidos historicamente pela humanidade. A singularidade da educação física, como área de conhecimento, tem caminhado timidamente em direção à ruptura com a lógica da indústria cultural, sobretudo no que se refere às manifestações do esporte e da dança. Essa lógica semiformal de conformação da cultura aos ditames da indústria contribui para a pobreza da experiência (BENJAMIN, 1994). Os professores, tanto nos espaços formativos da universidade quanto nos demais espaços, passam por um tipo de “fruição epidérmica” (NOGUEIRA, 2010, p. 10). Assim, “o indivíduo não vivencia uma experiência estética profunda: é apenas uma fruição epidérmica, pouco vigorosa e, principalmente, passageira, uma vez que é preciso estar sempre disposto a consumir o novo produto a ser lançado” (NOGUEIRA, 2010, p. 10-11).

⁸² Em outra obra, a autora traz dados estatísticos significativos para se refletir sobre a formação cultural de professores. Um percentual entre 90% e 100% de professores respondeu que gosta de atividades culturais, mas, em contrapartida, a frequência regular dos mesmos no cinema é de apenas 13,32%. (NOGUEIRA, 2008, p. 61). Apesar de se constituir como pouco frequentado, o cinema, ainda assim, é o mais citado pelas respondentes. A frequência a concertos e exposições de arte é ainda menor.

Benjamim (1994) trata da pobreza da experiência e Adorno (1992) traz o conceito de depreciação da experiência. Ambos contribuem para as reflexões críticas necessárias à manutenção do aspecto negativo e contraditório da dialética negativa e demonstram a articulação ideológica entre experiência (empobrecida, danificada e esvaziada de sentido), semiformação cultural e razão instrumental.

Outra problematização necessária quanto à discussão da temática sobre os estágios na formação de professores de educação física é que o estágio não pode ser visto como espaço redentor da formação de professores dentro do currículo. É um momento de problematização, contradição e tensão permanente. Não é um momento de conciliação, resolução e apaziguamento de problemas. Para Scherer (2008), o estágio é dotado de capacidade de alteração da experiência do aluno para que este se reconheça e se identifique com a profissão de professor. É preciso destacar que o trabalho, principalmente aquele realizado após o estágio no momento de inserção profissional do professor na escola, será o responsável por estabelecer as mediações necessárias à constituição da identidade docente. Para Freitas (2002, p. 10),

a superação da fragmentação teoria x prática deverá acontecer a partir da compreensão e materialização da ação do professor enquanto trabalho pedagógico, ou seja, a categoria trabalho é central para alterar a forma histórica de organização da prática do professor, e esta fragmentação tem a sua origem na divisão social do trabalho, isto é, trabalho intelectual x trabalho manual.

O estágio configura-se, pois, como momento formativo mediado pela relação entre universidade-escola, professor supervisor-professor da escola, dentre outras características limitantes do ponto de vista da formação e do trabalho. Essas mediações, ainda que importantes para a formação docente, não são capazes de proporcionar um salto qualitativo dessa natureza. O espaço formativo do estágio constitui-se a partir de tensões e contradições capazes de iniciar o contato do estudante em formação com o universo escolar, mas ele não é capaz de, através de vivências, transformar a experiência oriunda de uma formação danificada e semiformativa em experiência formativa. A experiência, na perspectiva frankfurtiana, tem suas bases elaboradas a partir da crítica imanente e da ideia de não identidade,

em contraposição ao princípio de identificação pertencente à dominação social da atualidade.

Há expectativas de que o estágio assuma a responsabilidade central de alterar a forma como acadêmicos e professores concebem a educação, a escola e a educação física. Nesta pesquisa, há concordâncias com Freitas (2002), quando este afirma que a Prática de Ensino, citada no contexto da obra com especificidades similares às que temos hoje em relação ao estágio supervisionado, deve ser analisada de modo articulado às políticas de formação de professores. A autora reforça a tese de que essa ligação é fundamental para a estruturação de um projeto de formação capaz de não fragmentar e isolar a Prática de Ensino das demais disciplinas do currículo e do Projeto Político-Pedagógico da instituição formadora.

A partir disso, acredita-se que é delegar ao espaço formativo do estágio uma carga maior do que aquela que a realidade concreta e contraditória possibilita almejar. A grande expressão disso se dá justamente através dos dados empíricos coletados nas produções. A contradição e os limites do estágio se dão no mesmo compasso das possibilidades formativas. E os dados coletados nas produções acadêmicas mostram as contradições desse processo formativo.

Ao discutir as limitações encontradas na sua pesquisa, que foi respaldada pelos princípios da investigação-ação, de Elliot⁸³, Scherer (2008) reafirma, durante todo o texto, a capacidade transformadora do estágio, demonstrando um forte caráter idealista da realidade vigente, expressão de uma espécie de fetichismo da práxis.

Neste sentido, busquei os apoios teóricos e as referências da prática em torno de um modelo de Educação Física escolar capaz de promover mudanças, em função de objetivos maiores propostos à educação, coerentes com sua função de transformação social. Essa busca proporcionou-me não apenas o exercício da crítica em nível do discurso teórico, mas também o entendimento das possibilidades de

⁸³ A tese de doutorado de Silva (2011) traz importantes questionamentos acerca do uso da concepção do professor pesquisador para subsidiar o debate sobre a formação de professores, principalmente quando essa concepção subsidia a proposição de conciliação da relação entre teoria e prática. A pesquisa participante, mas sobretudo a pesquisa-ação, concorre para a perspectiva de construção de uma solução clássica para a relação entre teoria e prática, desconsiderando as origens históricas, políticas e sociais que envolvem essa relação.

construção de uma práxis no terreno da prática acadêmica e escolar.
(SCHERER, 2008, p. 92)

Desse modo, as concepções expressas na referida tese revelam as influências teóricas de vários autores, tais como Paulo Freire, Donald Schön, Elliot, Kemmis, Wilkinson, Tardif, entre outros. Esse mesmo referencial teórico subsidia as teses e as dissertações de um modo geral. Apenas a tese de Rodrigues (2014) e as dissertações de Alves (2010) e Rodrigues (2007) fazem críticas a esse referencial e trazem a análise do estágio supervisionado curricular obrigatório a partir de um referencial baseado no materialismo histórico-dialético marxista.

Conforme o exposto, hegemonicamente, o conteúdo das produções em nível de mestrado e doutorado trazem subsídios teóricos e epistemológicos apoiados nos autores portugueses⁸⁴, espanhóis⁸⁵, estadunidenses⁸⁶ e canadenses⁸⁷. Esse agrupamento de intelectuais constitui-se em importante referência teórica para professores e estudiosos brasileiros que investigam a temática da formação docente em suas interfaces com o estágio supervisionado. O quadro abaixo expressa a síntese de alguns elementos formativos presentes nas produções científicas analisadas.

⁸⁴ Dentre os autores portugueses, destacam-se António Nóvoa, Isabel Alarcão, J. Oliveira Formosinho.

⁸⁵ Dentre os autores espanhóis, os mais citados são Carlos Marcelo García, Angel Pérez-Gómez, F. Imbernón.

⁸⁶ Dentre os autores estadunidenses, os mais citados são Donald Schön, Kenneth Zeichner.

⁸⁷ Dentre os autores canadenses, há a referência hegemônica a Maurice Tardif, seguido de referências a Claude Lessard, Clermont Gauthier e Cecília Borges, brasileira, mas com cidadania e vínculo profissional estabelecido no Canadá.

Quadro 3 - Principais concepções formativas das produções científicas analisadas

Autor/ Ano	Concepção de Formação de Professores	Concepção de Estágio	Relação entre Teoria e Prática	Categorias Emergentes	Principais Referências
Rodrigues (2014)	Formação omnilateral Defende as escolas de transição Articulação com projeto histórico superador Crítica à epistemologia da prática	-Prática de ensino do eixo práxis -Estágio como práxis Estágio como eixo articulador do currículo	Práxis utilitária X práxis revolucionária	-Trabalho -Práxis revolucionária	Marx Engels Mészáros Helena de Freitas
Benites (2012)	Epistemologia da prática profissional (Tardif) Saber da experiência Conhecimento tácito Modelo de formação híbrida (Zeichner).	Defende pedagogia para o estágio (colaboração) Epistemologia da prática profissional para a reorganização do estágio Estágio como produção de saberes	Prática como produtora de conhecimentos e formação de saberes (Tardif)	Colaboração Prática Experiência Saberes da experiência Conhecimento tácito	Tardif Borges Zeichner
Aroeira (2009)	Epistemologia da práxis Propõe sair da epistemologia da prática	Prática colaborativa e dialética Atividade instrumentalizada ora da práxis docente Transformadora da realidade Estágio fundado na práxis Fortalecedor da identidade profissional	Superação da separação e da disputa entre teoria e prática através da reflexão Vinculação para promover a reflexão crítica e colaborativa Práxis	Práxis Pesquisa Saberes da docência Reflexão partilhada Colaboração Identidade profissional	Nóvoa Vázquez Tardif Ghedin Pimenta
Scherer (2008)	Concorda com DCNs e LDB Crítico e	Construção da identidade profissional Fundamentado	Articulação; Integração; Reflexão a partir da própria prática para transformá-la	Identidade profissional Experiência Reflexão	Schön Tardif Nóvoa

	reflexivo Epistemologia da prática Professor reflexivo; Crítica o pragmatismo; Orientada pelos saberes da experiência profissional	nos pressupostos da teoria crítica da educação; Espaço privilegiado de integração entre teoria e prática; Construção da relação de proximidade com o campo de trabalho	(Schön)	crítica Saberes da experiência	
Ramos (2002)	Ensino Reflexivo; Práxis reflexiva	Propõe o ensino reflexivo para ressignificar a prática; Crítica à concepção de estágio como apêndice do conhecimento científico; Eixo do currículo; Saberes mobilizados para a resolução de determinado problema.	Equivalência entre teoria e prática; Valorização da racionalidade prática; Prática como produtora dos próprios saberes (Tardif); Crítica à noção de prática como aplicação de teorias (racionalidade técnica); Conciliação com ênfase na prática.	-Experiência; Saberes da experiência -Reflexão	Tardif Schön Perrenoud Alarcão Pimenta Nóvoa
Mazzocato (2014)	Epistemologia da prática	Eixo articulador do currículo Construção da identidade e dos saberes docentes	Conciliação Teoria = Prática Articuladas pela pesquisa	Saberes da prática Identidade docente	Maurice Tardif; Selma Pimenta; António Nóvoa; Marcelo García; Evandro Ghedin
Bezerra (2012)	Epistemologia da prática	Construção e fortalecimento da identidade docente; Espaço que antevê a experiência de trabalho; Espaço de imersão no trabalho docente; Vivência na escola.	Práxis	Trabalho colaborativo; Identidade docente; Saberes da experiência	Maurice Tardif; António Nóvoa.
Cristóvão (2014)	Epistemologia da prática	Construção da identidade e dos saberes docentes	Conciliação Associação	Saberes da prática; Reflexão	Maurice Tardif; Luiz Carlos de Freitas; Selma

			Crítica à dicotomia; Práxis		Pimenta; António Nóvoa; Paulo Freire
Téo (2013)	Professor Reflexivo; Professor Pesquisador	Espaço de pesquisa; Espaço de construção e socialização de novos saberes; Articulador entre teoria e prática	Práxis; Articulação (estão imbricadas); Prática como eixo norteador das teorias; Articulada pela pesquisa.	Pesquisa; Docência; Reflexão; Saberes Docentes	Maurice Tardif; António Nóvoa; Evandro Ghedin; Zeichner; Schön.
Sousa (2012)	Construção de saberes docentes; Epistemologia da práxis; Professor reflexivo; Perspectiva da racionalidade prática; Propõe sair da epistemologia da prática.	Construção da identidade docente; Perspectiva da racionalidade prática; Espaço de reflexão; Espaço de diminuição do distanciamento entre teoria e prática; Estágio como práxis.	Práxis; Articulação através do estágio	Identidade docente; Professor reflexivo; Racionalidade prática	Tardif; Nóvoa; Alarcão; Schön; García; Vázquez; Pimenta.
Alves (2010)	Omnilateral Crítica à epistemologia da prática	Eixo articulador do currículo	Práxis revolucionária	Divisão social do trabalho; Alienação; Trabalho como princípio educativo	Marx; Engels; Mészáros; Helena de Freitas.
Kronbauer (2013)	Professor reflexivo	Construção da identidade docente; Espaço de pesquisa; Espaço para unificar teoria e prática; Espaço de aquisição de experiência	Unificação através do estágio; União.	Pensamento reflexivo; Resolução de problemas da prática; Saberes docentes; Saberes da experiência.	Nóvoa; Schön; Alarcão; Zeichner; Tardif; Pimenta.
Zancan (2012)	Professor reflexivo; Vivência de dimensões teóricas e aplicabilidade desses conhecimentos	Pilar para a construção docente; Espaço para vivências e experiências com os saberes docentes; Pesquisa; <i>lócus</i> de formação do professor reflexivo-pesquisador; Campo formativo para	Articulação através do estágio; Superação da dicotomia; Práxis	-Qualidade da formação; Criatividade; Planejamento; Saberes da experiência; Prática reflexiva	Tardif; Perrenoud; Schön; Nóvoa; Delors; Pimenta

		aprendizagem de competências e habilidades.			
Rodrigues (2007)	- Formação unilateral; -Crítica à epistemologia da prática.	Eixo articulador do currículo; Estágio ligado ao processo de trabalho pedagógico.	Superação da fragmentação; Práxis transformadora.	Formação unilateral e unilateral; Trabalho alienado; Divisão social do trabalho.	Marx; Engels; Mészáros; Helena de Freitas.

Fonte: Dados da pesquisa.

A hegemonia da epistemologia da prática como concepção de formação de professores, em suas interfaces com o estágio supervisionado curricular obrigatório na educação, foi sinalizada por estudos feitos por Rodrigues (2014), cujo material empírico de análise referiu-se a artigos publicados na área de educação física, oriundos de uma coletânea produzida a partir de eventos científicos.

Desse modo, afirma-se, a partir da presente investigação, que as teses e dissertações que se dedicam à investigação sobre estágio e formação de professores de educação física, em suas respectivas singularidades, também expressam essa concepção de forma hegemônica. Uma particularidade dessas produções refere-se à discrepância na densidade teórica quanto ao diálogo com autores clássicos no âmbito da filosofia e da sociologia, cujas matrizes teóricas e epistemológicas encontram-se desenvolvidas.

As dissertações dialogam com fontes secundárias e poucas vezes recorrem aos clássicos. De forma bastante frequente, as dissertações recorrem aos autores das teses para realizar a análise dos objetos de estudo, ou seja, o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura de educação física. Desse modo, Mazzocato (2014) recorre à tese de Benites (2012), Bezerra (2012) recorre à tese de Aroeira (2009), Cristóvão (2014) recorre à tese de Ramos (2002), Zancan (2012) recorre à tese de Scherer (2008).

Quanto à referência direta a John Dewey, protagonista do pragmatismo e precursor da discussão sobre a importância do pensamento reflexivo na educação e da necessidade de se romper com os moldes da educação tradicional, apenas duas

teses e uma dissertação estabelecem diálogos⁸⁸. A tese de Ramos (2002) cita indiretamente Dewey através da obra de Anísio Teixeira, estudioso e um dos principais tradutores da obra deweyana no Brasil. Essa referência é feita de modo muito sucinto para discutir as categorias de reflexão e experiência. Ao discutir os estágios em educação física pertencentes ao universo empírico investigado, Ramos (2002) destaca a importância da experiência para o processo reflexivo e, portanto, para se compreender a realidade. A referência a Dewey se dá por meio da citação direta à obra de Lalanda e Abrantes (1996) para discutir a constituição do pensamento reflexivo e seus nexos com a resolução de problemáticas cotidianas e para fundamentar as críticas à educação tradicional, reafirmando as suas concordâncias com a proposta de ensino aberta e democrática elaborada pelo autor norte-americano (RAMOS, 2002).

Outras duas teses analisadas fazem referência direta a John Dewey. Aroeira (2009) recorre às contribuições do autor para conceituar a gênese da discussão sobre o pensamento reflexivo e suas relações com a resolução de problemas reais. A autora retoma a ideia deweyana de que a melhor forma de expressão do pensamento se dá através do pensamento reflexivo. Nesse debate, a autora da tese se fundamenta em Alarcão (1996, 2003), Libâneo (2002), Perrenoud (2002), Ghedin (2002), Zeichner (1993), Pérez-Gómez (1997) e Pimenta (2002c) para criticar a proposta do prático reflexivo de Donald Schön (AROEIRA, 2009).

A outra tese que faz referência, de modo direto, à obra de John Dewey é a de Benites (2012), para retomar a discussão sobre as escolas de ofício. A citação indireta a Dewey é feita de forma sucinta, no sentido de apresentar a gênese do pressuposto das escolas de ofício ligadas ao aprender fazendo. A autora da tese afirma que as escolas de ofício ainda permanecem e que, portanto, não se trata de negá-las, mas de reconhecer e valorizar seus aspectos positivos para que haja avanços no processo formativo dos professores (BENITES, 2012).

A dissertação de Kronbauer (2013) traz a citação indireta de Dewey e, de modo superficial, afirma que Donald Schön redescobriu o conceito de reflexão sobre a prática docente, proposto anteriormente por Dewey. A redescoberta de Schön,

⁸⁸ Outras três dissertações referem-se indiretamente a Dewey: Cristóvão (2014), Sousa (2012) e Alves (2010). As referências se dão através de nota de rodapé e não se constituem como categorias expressivas das elaborações conceituais do autor. Apenas Alves (2010) faz críticas a John Dewey. Para isso, a autora cita diretamente Duarte (2001) para afirmar que os fundamentos teóricos do pragmatismo estão presentes no Relatório de Jacques Delors (ALVES, 2010).

segundo Kronbauer (2013, p. 95), se dá em virtude da defesa da reflexão como condição *sine qua non* para a atuação docente bem sucedida. A autora da dissertação situa Dewey como pensador que deu origem ao que Schön desenvolveu posteriormente como reflexão-na-ação, contribuindo para a formação e para a atuação do professor frente aos problemas do cotidiano.

Conforme o exposto, apesar de citações sucintas e com pouca densidade teórica para se debater as categorias analíticas das respectivas pesquisas que se originam no pensamento deweyano, os autores das produções da pós-graduação *stricto sensu* estabelecem vínculos argumentativos entre John Dewey e seus interlocutores que o sucederam, sobretudo em relação à categoria do pensamento reflexivo e da experiência⁸⁹. Da totalidade da amostra do *corpus* de análise, que compreende 14 produções - 5 teses e 9 dissertações, a referência direta a John Dewey é feita por uma tese e uma dissertação, ou seja, por 14,2 % das produções e a referência indireta é feita por duas teses e três dissertações, ou seja, 35,7% das produções. Assim, 71,42 % das produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* não se referenciam de nenhum modo ao pragmatismo deweyano para discutir as categorias de análise que dialogam com seus respectivos objetos, tais como pensamento reflexivo, experiência e princípios da educação democrática em detrimento do ensino pautado na racionalidade técnica.

Desse modo, percebe-se que, apesar de o fundamento racional norteador do debate sobre estágio e formação de professores de educação física possuir nexos com o pragmatismo deweyano, as produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* não expressam essa interlocução teórica e epistemológica. A coerência entre concepções de estágio, formação de professores e o modo como se concebem a relação entre teoria e prática do ponto de vista dos fundamentos conceituais é percebida em apenas três produções, cujos referenciais se pautam no materialismo histórico-dialético.

Entretanto, esse diagnóstico no *corpus* de análise não significa que essas produções não possuam elementos contraditórios. Esse ecletismo conceitual expressa um processo de síncrese em relação à gênese dos conceitos subsidiadores do debate sobre estágio e formação de professores, principalmente

⁸⁹ Sobre esse assunto, conferir o Quadro 4 presente no apêndice. Nesse quadro, há uma síntese quantitativa da incidência dos autores que discutem formação de professores e estágio supervisionado nas produções científicas analisadas.

quanto à utilização da categoria práxis. Em defesa da práxis e da formação crítica, reflexiva e inovadora, as produções científicas expressam concepções contraditórias de estágio e de formação docente. Nesse sentido, a aproximação e a junção conceitual de concepções divergentes, e muitas vezes antagônicas, trazem confusões e incoerências aos debates realizados nos cursos de licenciatura e constroem um engodo travestido de possibilidades formativas para os professores.

Esse ecletismo conceitual, denominado nesta pesquisa de ecletismo crítico, constitui-se como um invólucro aparentemente inovador e progressista. Trata-se de apropriações teóricas com um relevante potencial analítico acerca dos estágios supervisionados na formação de professores de educação física.

No entanto, ao se constituírem em falsas promessas de superação da realidade escolar através do pensamento reflexivo, da ênfase nos saberes da experiência, da resolução da relação entre teoria e prática, da pesquisa sobre a própria prática por parte dos professores e da descentralização da formação docente da universidade, essas concepções formativas negligenciam suas contradições e idealizam uma realidade que jamais existirá nesse modo de organização social.

O modo como a sociedade atual produz sua existência, ou seja, através do trabalho alienado e da exploração do homem pelo homem, traduz-se no que Marcuse (1982) chamou de sociedade administrada.

Em sua fase mais avançada, a dominação funciona como administração. E nas áreas superdesenvolvidas de consumo em massa, a vida administrada se torna a boa vida de todos, em defesa do que os opostos estão unidos. Esta é a forma pura de dominação. (MARCUSE, 1982, p. 234)

A sociedade administrada produz o aspecto unidimensional do homem e intensifica as tendências totalitárias. Marcuse (2011), ao discutir sobre os aspectos unidimensionais do homem e da cultura, afirma que a sociedade industrial tem intensificado cada vez mais a unificação dos opostos e, com isso, negado a contradição e a possibilidade de rompimento com a lógica totalitária vigente.

A discussão acerca do fechamento do universo da locução também se constitui em um modo de contestar a unificação dos conceitos e a destituição da locução e da linguagem de seu caráter contraditório. Segundo Marcuse (2011, p.126), “A unificação dos contrários, que caracteriza o estilo comercial e político, é

um dos muitos modos através dos quais o discurso e a comunicação se imunizam contra a expressão do protesto e da recusa”.

Assim, a discussão acerca da unificação e da reconciliação de opostos expressa as preocupações frankfurtianas com a crítica imanente e com a manutenção da contradição dos conceitos. A elaboração de pensamentos únicos e totalitários, que desconsidera as contradições da materialidade e de sua constituição, recai no engodo de seu próprio discurso. O totalitarismo da sociedade administrada e das suas perspectivas semiformativas oculta o movimento das contradições.

As propostas de formação de professores que trazem enraizamentos teóricos e epistemológicos no pragmatismo, objetivando a resolução dos problemas da prática cotidiana, negam as contradições constitutivas de seus pressupostos e, com isso, se tornam mito e descumprem a promessa da emancipação humana e da atribuição reflexiva como condição *sine qua non* de transformação da realidade cotidiana da escola e do trabalho docente. “Nesses dogmas totalitários até mesmo as ‘soluções’ para os problemas da educação podem apresentar a sua sedução e conquistar os seus partidários” (FERREIRA, 2013, p. 169).

Aroeira (2009) afirma que sua concepção de estágio e de formação de professores pauta-se na epistemologia da práxis e se constitui numa proposta feita na coletividade e a partir dos pressupostos da dialética. “E esse coletivo, num processo de estágio como prática dialética, são os alunos-professores, os professores da escola-campo, os professores orientadores” (AROEIRA, 2009, p. 62).

Apesar dessa referência à dialética como pressuposto norteador de sua proposta de estágio, a referida tese não se remete, em nenhum momento, a discussões sobre essa matriz de produção do conhecimento e de análise da realidade. Assim, segundo Aroeira (2009), esse processo formativo

[...] que considera o *Estágio como prática dialética e colaborativa*, que definimos como um processo formativo, em que existe uma relação interativa e institucionalizada entre escola e universidade e cujas transformações são marcadas pelas dinâmicas coletivas e inter-individuais. A colaboração implica interdependência e uma atitude questionadora e de parceria, colocando os futuros professores no centro da sua própria formação. Além disso, como professores, eles necessitarão trabalhar em contextos colaborativos que promovam a negociação, ou seja, a interação e a colaboração

na construção do saber, e que tenham em conta as representações, os conhecimentos e o “saber-fazer” de cada um dos elementos. (ALARCÃO, 1996 *apud* AROEIRA, 2009, p. 29)

Em mais uma passagem, a autora se remete à dialética como categoria central de sua concepção de formação de professores através do estágio supervisionado e enfatiza a potencialidade da reflexão nesse processo. Para tanto, utiliza as contribuições teóricas de Isabel Alarcão, autora portuguesa que se dedica à discussão do professor reflexivo e da escola reflexiva, com base nos pressupostos teóricos de Donald Schön, sendo ainda simpatizante das ideias utilitárias que se dedicam à resolução imediata dos problemas do cotidiano.

Em sua obra intitulada *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*, Alarcão (2011) descreve como chegou ao conceito de escola reflexiva. A autora⁹⁰ diz que, para esse debate sobre escola reflexiva, é fundamental reconhecer a ideia de professor reflexivo, do qual afirma que retirou da obra de Schön (ALARCÃO, 2011, p. 91). Então, a autora portuguesa, que subsidia o debate da tese de Aroeira (2009) sobre as potencialidades formativas do estágio supervisionado, constrói seus argumentos teóricos a partir das ideias de Donald Schön, cujos enraizamentos teóricos e epistemológicos fundamentam-se no pragmatismo deweyano.

Há, portanto, mais uma expressão do ecletismo teórico para se fundamentar uma concepção formativa através dos estágios supervisionados na universidade. A autora da tese, ao trazer a proposta do estágio como prática colaborativa e dialética, elabora a argumentação a partir das categorias: reflexão, professor reflexivo, práxis e pesquisa. Ao discutir esses conceitos, utiliza referenciais teóricos cujas matrizes epistemológicas são antagônicas. A categoria da práxis na perspectiva marxista, discutida através de Adolfo Vázquez, não dialoga com as influências teóricas das categorias do professor reflexivo de Donald Schön.

Essa tendência pós-moderna, ligada a apropriações ecléticas, plurais e híbridas⁹¹, constitui-se numa característica relevante das produções da pós-

⁹⁰ Segundo Carvalho (2016), as propostas de Isabel Alarcão estão articuladas com a resolução de problemas práticos da prática docente, caracterizando-se por um viés pragmático, localista e particularista das questões referentes ao trabalho do professor.

⁹¹ A proposta híbrida para formação de professores é defendida por Kenneth Zeichner e está presente nas reflexões de Benites (2012) para fundamentar sua concepção de estágio e de formação docente na discussão sobre o papel do professor colaborador. Zeichner (2010) considera que um modelo híbrido de formação de professores articula os conhecimentos acadêmicos, empíricos e sociais. Essa proposta traz como centralidade a escola no processo de formação docente e o

graduação *stricto sensu* analisadas nesta investigação. A junção de várias teorias de fundamentos epistemológicos e filosóficos dissonantes se assemelha ao que Duarte (2011, p. 67) chama de “escandaloso pragmatismo”, quando analisa o discurso de César Coll acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Duarte (2011), esse autor extrai das diversas teorias o conteúdo que lhe parece mais útil, “jogando fora o resto da teoria e interpretando como bem lhe aprouver a parte que foi recortada” (DUARTE, 2011, p. 67).

Esse escandaloso pragmatismo⁹² tem se manifestado de forma recorrente nas produções científicas da pós-graduação, sobretudo quando os autores se fundamentam na teoria do professor reflexivo e da epistemologia da prática e, para discutir a relação entre teoria e prática, se subsidiam na categoria da práxis marxista, a partir de Adolfo Vázquez. Ao analisar as produções em sua integralidade, as concepções de formação de professores e de estágio supervisionado, que se expressam a partir de fundamentos teóricos dissonantes e, em alguns casos, antagônicos, expõem constructos assépticos⁹³.

Há, portanto, várias nuances na relação entre as concepções de formação de professores e as concepções de estágio supervisionado que se expressam a partir do ecletismo característico da pós-modernidade. Um elemento balizador dessas relações se evidencia na fragilidade conceitual, dimensão constitutiva da ideologia pós-moderna. “Os argumentos referentes à constituição da pós-modernidade apresentam fragilidades por não resistirem ao aprofundamento conceitual e histórico de suas razões; ignoram estudos fundamentais, bases da modernidade” (ZANOLLA, 2014, p. 160).

O ecletismo, o pluralismo e o hibridismo presentes nos fundamentos teóricos das produções analisadas são justificados a partir de vários elementos, sendo que, predominantemente, a necessidade do rompimento com a racionalidade técnica, com os pressupostos do ensino tradicional e com o conhecimento científico subsidia

professor colaborador, ou seja, aquele que acolhe os estagiários em suas aulas na escola seria um dos protagonistas desse processo.

⁹² Duarte (2011) traz ainda a discussão sobre as tentativas de se alcançar um equilíbrio entre posições opostas que, na aparência, se manifestam como proposições de grandes sínteses.

⁹³ Este conceito revela a assepsia teórica que tem sido feita pelos autores que se apropriam de fundamentos teóricos dissonantes e antagônicos, desconsiderando, principalmente, a crítica radical à estrutura social capitalista e neoliberal. É como se a categoria da práxis, por exemplo, pudesse ser utilizada de modo conciliatório e a favor de uma formação crítica e reflexiva apartada de seus enraizamentos políticos e ideológicos de ruptura com a sociedade que se estrutura a partir da divisão social do trabalho e da exploração do homem pelo homem.

o debate das concepções autodenominadas de críticas, reflexivas e inovadoras. Como emblema disso, a tese de Ramos (2002) expressa os anseios pelo rompimento com a racionalidade técnica, a partir da crítica à supremacia da teoria e da necessidade de se priorizar a aprendizagem ao invés do ensino.

Considerando-se a existência de um paradigma dominante (CUNHA, 1998; GUARNIERI, 2000; TAVARES e ALARCÃO, 2001) que privilegia a superioridade do conhecimento teórico sobre o conhecimento prático, segundo o qual a prática é meramente um local de aplicação da teoria - entendendo-se, dessa maneira, que se possam determinar *a priori* os conhecimentos que o futuro cidadão precisa dominar para ser um profissional autônomo- faz-se necessária a consolidação de um novo paradigma. Segundo os autores supracitados e cada um à sua maneira, tem-se que o novo paradigma deve considerar questões como: a) a epistemologia da construção do conhecimento por parte dos envolvidos no processo (professor, aluno, profissional); b) menos certezas e mais questionamentos; c) *menos ensino formalizado, mais aprendizagem*; d) relação direta entre formação e investigação; e) multidisciplinaridade. (RAMOS, 2002, p. 99)

A partir desse paradigma, defendido pela maioria dos autores das teses e dissertações, a construção do conhecimento é feita pelo próprio professor. Essa é uma atribuição fundamental do pensamento reflexivo dos professores e que lhes possibilitará romper e transcender o conhecimento oriundo da racionalidade técnica (PÉREZ-GÓMEZ *apud* RAMOS, 2002).

Essa corrente teórica é denominada por Duarte (2011) de pedagogias do aprender a aprender⁹⁴. Essas concepções estão presentes no debate sobre formação de professores em suas interfaces com os estágios supervisionados e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas

⁹⁴ Ramos (2011) também estabelece uma profícua discussão sobre as relações entre o construtivismo piagetiano e o pragmatismo e o modo como ambos subsumem-se à lógica das competências e da capacidade de conformar os estudantes às orientações ideológicas do trabalho flexível.

alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema “aprender a aprender, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2011, p. 9; grifos do autor)

Outra nuance do hibridismo e do pluralismo teórico e epistemológico diagnosticado através da leitura e da análise das teses e dissertações refere-se às suas interfaces com a pós-modernidade.

As teorias que têm focalizado o professor como ser reflexivo, baseadas nos estudos de Nóvoa (1997), Schön (1997), Zeichner (1997) e Perrenoud (1993), alicerçam este movimento, reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, o conhecimento advindo de sua prática. Cabe investigar até que ponto a entrada destas teorias no Brasil e sua utilização não as filiam às produções neoliberais e pós-modernas, o que acabaria por torná-las um modismo, camuflado de progressista, mas que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo. De qualquer forma, essas teorias precisam ser melhor investigadas quanto às suas filiações filosóficas e ideológicas. A ênfase que tais teorias dão às histórias de vida dos professores parece concordar com os conceitos pós-modernos de conhecimento particularizado, em detrimento da totalidade. Tais conceitos, apresentados pelos autores citados, são utilizados como fundamentos de porque adotar o eixo ação-reflexão-ação que alicerça o argumento que leva à formação do professor a ser aligeirada. (ARCE, 2001, p. 262-264)

Como expressão dessa assertiva, o debate sobre estágio e formação de professores de educação física incorpora esse arcabouço teórico de forma acrítica e o propõe como panaceia para a resolução dos problemas da prática pedagógica na escola e na universidade. Trata-se, pois, de um pragmatismo em sua nova roupagem, que incorpora elementos das demandas educacionais contemporâneas e utiliza os pressupostos teóricos e epistemológicos metamorfoseados e travestidos de um discurso crítico e inovador.

O neoliberalismo e a pós-modernidade configuram-se em marcos históricos, políticos e ideológicos que marcam a atual configuração das concepções de estágio

e formação de professores no Brasil. Não há, portanto, rupturas significativas⁹⁵ em relação ao pragmatismo deweyano e ao liberalismo. Existe, sim, um consenso de que o professor reflexivo, a partir de uma formação reflexiva, baseada nos saberes da experiência, será capaz de promover avanços no cotidiano do trabalho desenvolvido na escola e na universidade. E, nesse sentido, os estágios supervisionados curriculares constituem-se em espaços fundamentais para que essa proposta se materialize.

Segundo Sanfelice (2003), a pós-modernidade se estabeleceu como um movimento que teve seu marco em 1979, com a publicação da obra *A condição pós-moderna*, de Jean-François Lyotard, constituindo-se, a partir disso, como um discurso pertencente a um “novo” estágio da história mundial. Essa obra de Lyotard foi a primeira “a tratar a pós-modernidade como uma mudança geral na condição humana” (SANFELICE, 2003, p. 4). O autor expõe como a educação se relaciona diretamente relacionada com a base material da sociedade, estando, por isso, intimamente associada à globalização e à pós-modernidade. A lógica do mercado neoliberal direciona as relações existentes entre pós-modernidade, globalização e educação. O mercado como eixo das relações sociais e a minimização do Estado, sobretudo no âmbito educacional e formativo, constituem-se em elementos apontados pelo autor como centrais no neoliberalismo vigente.

Subsidiando-se em Luiz Carlos de Freitas, Duarte (2011), ao debater as articulações entre pragmatismo e neoliberalismo, afirma que essa concepção formativa tem sido utilizada com a finalidade de intensificar os mecanismos de despolitização da sociedade e de cooptação de setores progressistas. Como emblema da materialização do pragmatismo neoliberal aliado às teorias do “aprender a aprender”, Duarte (2011) se remete aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ao relatório de Jacques Delors, ambos compromissados com a

⁹⁵ As reflexões de Duarte (2011) podem ser relacionadas aos dados empíricos desta investigação, no sentido de se afirmar, analogicamente ao autor supracitado, que há um revigoramento do pragmatismo deweyano e não uma retomada em virtude de essa concepção de formação docente ter se mantido presente ao longo século XX, sobretudo com a consolidação do neoliberalismo. Duarte (2011) diz que há um revigoramento das teorias do “aprender a aprender” na história da educação, pois esta concepção nunca se ausentou do ideário dos educadores. Assim, o pragmatismo deweyano se revigora e se mantém presente durante toda a trajetória da produção do conhecimento na área educacional, incidindo significativamente nas produções sobre estágio supervisionado curricular obrigatório das licenciaturas de educação física.

formação de sujeitos sob a lógica mercantil, esvaziada de sentido e de potencial transformador do *status quo*.

Zanolla (2003) afirma que a pós-modernidade caracteriza-se pela crítica às metanarrativas da modernidade, a partir da defesa de um movimento de transição para uma sociedade mais avançada e crítica.

Novos valores aparecem, e o ideário moderno é questionado. A transição é acompanhada de um crescente desenvolvimento da indústria tecnológica e do redimensionamento cultural de um novo indivíduo, fruto de uma nova liberdade admitindo várias realidades individuais, contrastando com a definição de realidade histórica, sentimento utópico e transformação social. Esse argumento parte teoricamente da crítica aos valores universais das narrativas sociológicas, históricas e filosóficas, valores meramente burgueses. (ZANOLLA, 2003, p. 71)

Os princípios da ideologia pós-moderna, especialmente os que se referem à sua gênese histórica, norteiam-se a partir da recusa a grandes elaborações teóricas e do decreto ao fim da razão iluminista. Há também um questionamento onipresente à posição do saber científico a partir do advento da modernidade burguesa e, com isso, incorpora-se o pluralismo que, segundo Zanolla (2003, p. 71), “vai muito além do ecletismo”, pois não apresenta nenhum rigor ou critério de racionalidade.

Esse pluralismo expressa uma espécie de ecletismo crítico em autores das produções da pós-graduação *stricto sensu* da área da educação física, que se esforçam pelo estabelecimento de uma ruptura epistemológica com a racionalidade técnica e com o ensino tradicional. Isso se dá através de opções teóricas e políticas que negligenciam a ruptura orgânica e estrutural com o modo de produção capitalista e com os moldes de educação neoliberal, na qual a formação de professores e as escolas estão amplamente assentadas. Há, pois, uma crítica aparente e uma apropriação eclética das categorias de crítica, de reflexão e da práxis.

Entendemos que é necessário investigar as boas práticas que ocorrem nos estágios, ampliando as suas potencialidades à luz das teorias. A delimitação do estudo ao tema Estágio ocorreu, por compreendermos que esse é um rico momento para começar a

aprendizagem da profissão e para exercitar o diálogo coletivo sobre a práxis entre os pares da universidade e da escola. Para que pudéssemos responder às questões desta pesquisa, consideramos como concepções fundantes: a noção de práxis como atividade teórico-prática (VÁZQUEZ, 1977; PIMENTA, 1995); o conceito de saberes docentes, numa concepção organizada num sentido mais amplo, uma vez que abrange os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes (TARDIF, 2002), e na perspectiva de oferecer possibilidades para se ressignificar esses saberes na formação de professores (PIMENTA, 2000a, 2002b); e o Estágio, compreendido como uma atividade teórica que permite conhecer a prática (PIMENTA; LIMA, 2004; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008). (AROEIRA, 2009, p. 164)

Através do fragmento supracitado, é possível compreender uma tendência de ecletismo crítico presente em 11 produções analisadas, o que compreende 78,5% da amostra total. É um dado significativo acerca da produção teórica sobre estágio e formação de professores de educação física no Brasil, visto que explicita uma lógica de afastamento e/ou desconhecimento dos fundamentos norteadores das categorias explicativas dos objetos de estudo e dos fenômenos sociais, políticos, teóricos e epistemológicos que os envolve. Assim, a partir desse conjunto teórico, Aroeira (2009) elabora conceitualmente o estágio como prática dialética e colaborativa e aposta no fortalecimento da relação entre universidade e escola. O estágio supervisionado, na perspectiva elaborada pela autora, dialético e colaborativo, contribui para a construção de saberes e tem valor formativo para os licenciandos. Essa perspectiva de formação nos estágios “pode ajudar no desenvolvimento do pensar autônomo e sistemático em relação à aprendizagem do trabalho docente e ao que se faz e aprende durante esse processo na escola” (AROEIRA, 2009, p. 165).

Alguns estudos na área da educação física analisaram criticamente a influência da ideologia pós-moderna na produção científica. Destaca-se a dissertação de Souza (2006) que, a partir do referencial da Teoria Crítica frankfurtiana, analisou artigos⁹⁶ dos anais de um importante congresso científico da área. Souza (2006) faz uma discussão sobre a sociedade industrial (desde a gênese do liberalismo burguês) e a educação física e a relação dessa área de conhecimento

⁹⁶ Souza (2006) analisou artigos pertencentes aos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) referentes ao Grupo de Trabalho Temático denominado “Epistemologia”.

com a ideologia pós-moderna. O autor discute a relação entre a racionalidade moderna e o advento do esporte de alto rendimento, que, na educação física, se efetiva mediante a valorização do corpo numa perspectiva biologizante, a partir da lógica da heteronomia, contrariando assim as perspectivas de formação cultural. O autor aponta que as principais justificativas para a adesão declaradamente explícita à concepção pós-moderna na área da educação física se dá, principalmente, por meio de dois discursos: o de crise da razão e o de esgotamento do projeto moderno. Existe, pois, um apontamento importante feito no estudo de Souza (2006) que se refere à escassez de referências da ideologia pós-moderna na produção de conhecimento da educação física.

De maneira geral, pode-se dizer que, na produção do conhecimento em educação física, o debate sobre a ideologia pós-moderna ainda é escasso. Especialmente no âmbito do conhecimento produzido com vistas a subsidiar a intervenção pedagógica do professor [...]. (SOUZA, 2006, p. 110)

Apesar disso, o autor afirma adiante que, mesmo não havendo a explicitação de intencionalidades declaradamente pós-modernas, verifica-se a adoção de fundamentos, conceitos e categorias de análise pertencentes a essa concepção teórica nas produções analisadas pelo autor. “Nessas produções, percebemos a disseminação de conhecimentos que se ocupam de sistematizações particularistas, pluralistas, multiculturalistas, de (super)valorização da subjetividade” (SOUZA, 2006, p. 110-111).

Conforme o exposto, a pós-modernidade possui desdobramentos nas produções teóricas da educação física, seja de modo declarado ou de modo velado. No caso específico dessa investigação de doutorado, nota-se uma adesão irrefletida e marcada pela ânsia de se resolver os problemas da prática pedagógica da docência explicitados nos currículos das licenciaturas, especialmente nos momentos destinados ao estágio supervisionado curricular obrigatório.

Quanto à produção científica analisada nesta investigação, há três exceções em relação ao uso eclético e incoerente de fundamentos teóricos e epistemológicos. Apenas as dissertações de Alves (2010) e Rodrigues (2007) e a tese de Rodrigues

(2014) não se adequam a essa lógica e apresentam as concepções de estágio e formação de professores baseadas na matriz epistemológica do materialismo histórico-dialético. Essas três produções trazem o estágio como eixo articulador do currículo de formação de professores, a defesa de uma sólida formação teórica baseada nos pressupostos da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e discutem o trabalho docente como categoria ontológica a partir das elaborações conceituais de Karl Marx. A discussão sobre estágio supervisionado é orientada pelos seus nexos com o trabalho no modo de produção capitalista e pela condição estrutural da sociedade vigente. Para essa discussão, as três autoras realizam o debate com Helena de Freitas, ao invés de Selma Garrido Pimenta, autora de referência nas outras 11 produções analisadas.

As três produções baseadas na matriz epistemológica do materialismo histórico-dialético, o que corresponde a 21,4%⁹⁷ das produções analisadas em sua integralidade, trazem, como princípios centrais, a defesa do trabalho como categoria ontológica; a práxis como potencializadora da ação transformadora da realidade vigente; o estágio supervisionado como eixo articulador dos currículos; a formação de professores apoiada por uma sólida formação teórica a partir dos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade; e a universidade como espaço formativo privilegiado para a materialização dessa finalidade.

Um emblema importante dessa concepção de formação de professores pode ser explicitado através das elaborações críticas da tese de Rodrigues (2014) em relação à epistemologia da prática e à ênfase nos saberes da experiência como diretriz hegemônica na produção teórica da formação de professores de educação física.

As críticas à epistemologia da prática podem ser vistas nas produções analisadas, por exemplo, quando Rodrigues (2014) expõe a análise de artigos produzidos por dois grupos que debatem a formação de professores de educação física⁹⁸. Os artigos do NUPPE (Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte)

⁹⁷ Este percentual refere-se apenas ao quantitativo das produções lidas integralmente, ou seja, 14 produções. Ao se considerar o total de produções encontrado nos três bancos de dados, ou seja, 20 produções, o percentual de teses e dissertações que se baseiam no materialismo histórico-dialético cai para 15%.

⁹⁸ A análise feita na tese de Rodrigues (2014) refere-se a um conjunto de artigos publicados numa coletânea fruto do II Congresso Internacional de Formação de Professores em Educação Física e do

possuem aproximação com a perspectiva da epistemologia da prática (professor reflexivo e saberes docentes).

Observamos que a produção destacada possui como referência, em maior ou menor grau, na epistemologia da prática, a pedagogia das competências, a fragmentação da formação do professor em Educação Física: licenciatura x bacharelado, os saberes docentes, entre outros. O que defendemos está na formação unificada de caráter ampliado para os professores de Educação Física; defendemos o conhecimento científico, construído pela humanidade e socializado na escola – local privilegiado para a sua transmissão; a Práxis pedagógica enquanto intervenção na realidade concreta e contraditória, o domínio das categorias centrais da docência e do trabalho pedagógico e, por fim, mas não menos importante, a formação humana amparada nas dimensões política/técnica/política/filosófica. (RODRIGUES, 2014, p. 78)

Após a análise da produção desses dois grupos, a autora supracitada conclui que há uma disputa de distintas concepções de formação de professores na qual o Lepel/UFBA defende a formação unificada baseada em consistente base teórica e na socialização do conhecimento produzido pela humanidade. Já a produção do NUPPE expressa uma perspectiva de formação fragmentada e o conhecimento é baseado nos saberes do cotidiano e na ideia do professor reflexivo (RODRIGUES, 2014).

Há, portanto, uma aproximação desses dados com as produções analisadas neste estudo, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, em que se verifica também a hegemonia da concepção da epistemologia da prática utilizada como sustentação teórica para as investigações e análises das temáticas que envolvem o estágio e a formação de professores de educação física. Das cinco teses analisadas, apenas uma se baseia no materialismo histórico-dialético. As outras quatro possuem, como referência predominante, a concepção dos saberes docentes, do professor reflexivo e da epistemologia da prática. Das nove dissertações analisadas, apenas duas não respaldam os debates de suas categorias centrais na concepção da epistemologia da prática e do professor reflexivo.

Ao trazer a análise dos artigos dos grupos supracitados, Rodrigues (2014) expõe a concepção de formação de professores e de estágio supervisionado ancorada na práxis de fundamentação marxista; a práxis pedagógica como intervenção na realidade concreta; e a formação unificada, de caráter ampliado, respaldando-se na concepção de omnilateralidade e se articulando diretamente à formação humana amparada pelas dimensões política, técnica e filosófica. Rodrigues (2014) enfatiza, em várias passagens do seu texto, o posicionamento contrário ao hegemônico no que se refere à formação docente e ao modo de produção capitalista.

Estamos defendendo a concepção de formação de professores a *la contra* (FREITAS, 1995, p. 65), baseado nos estudos de Freitas (1997), Rodrigues (2007) e Alves (2010), que defendem a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como eixo articulador da formação e do currículo. (RODRIGUES, 2014, p. 47; grifos da autora)

Assim, como campo hegemônico nas concepções de formação de professores de educação física, visualizadas a partir da pesquisa de Rodrigues (2014)⁹⁹ e da investigação do presente estudo, tem-se a concepção da epistemologia da prática. Essa concepção é pautada pela fragmentação do conhecimento e da formação, comprometendo a perspectiva da totalidade. Possui sua fundamentação nos saberes do cotidiano, no conhecimento assistemático, na aprendizagem a partir da resolução de problemas e da prática reflexiva.

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. Concordando com a fertilidade dessa perspectiva, cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para

⁹⁹ Na tese de Rodrigues (2014), a análise da produção científica de dois grupos de estudiosos acerca da formação profissional em educação física e a análise de textos publicados nos anais do Endipe (2012) demonstram a predominância da concepção da epistemologia da prática como sustentadora do debate sobre formação de professores, estágio supervisionado e prática como componente curricular. A produção do Endipe revelou que essa concepção de formação de professores também é hegemônica em outras licenciaturas.

refletir? Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. (PIMENTA, 2012a, p. 26)

Essa proposta formativa tem a prática e a pesquisa como importantes norteadores e tem se constituído como tendência predominante nas licenciaturas das universidades brasileiras e com uma incidência relevante na produção da pós-graduação *stricto sensu*, segundo esta pesquisa, e nas produções de periódicos e anais de eventos, conforme mostrado anteriormente através dos dados abordados por Rodrigues (2014). Essa concepção de formação de professores, incorporada por vários intelectuais brasileiros, sobretudo na área da pedagogia, tem subsidiado as reflexões da formação de professores de educação física.

A tese de Rodrigues (2014) mostra ainda que a concepção de formação de professores, respaldada por Maurice Tardif acerca dos saberes docentes, também se mostra expressiva e articulada à perspectiva da epistemologia da prática. Desse modo, a inserção da prática no currículo tem sido a partir dos saberes da experiência, ou seja, da “prática pela prática, pela prática reflexiva” (RODRIGUES, 2014, p. 80). O saber docente constitui-se em conformidade com a base teórica da epistemologia da prática. Essa concepção, tão difundida nas licenciaturas, é conceituada por Tardif (2004, p. 255) do seguinte modo:

A definição que lhes propomos não é uma definição de palavras ou de coisas, mas uma definição de pesquisa, isto é, uma proposta com o fim de construir e delimitar um objeto de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim como um vetor para a descoberta de realidades que sem ela não veríamos. Eis aqui essa definição: chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. (TARDIF, 2004, p. 255)

A epistemologia da prática tem como centralidade o cotidiano do trabalho do professor e o conhecimento tácito desenvolvido por ele, no mesmo compasso em que nega o conhecimento científico produzido pela universidade, sobretudo no âmbito das licenciaturas. A prática de ensino, também chamada de estágio

supervisionado, é um espaço imprescindível para se refletir as concepções de formação de professores pautadas por essa lógica de profundo enraizamento pragmático. Para tanto, Tardif (2004, p. 276) traz a seguinte afirmação:

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos Práticas de Ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas Práticas de Ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos próprios postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação. Enfim, essa ilusão faz com que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa.

Essa passagem evidencia que a prática de ensino e a prática de um modo geral constituem-se em espaços polêmicos da formação e do trabalho docente. A relação entre teoria e prática também compõe essa problemática contraditória que envolve as concepções de formação de professores e de estágio nas universidades. Além disso, para Tardif (2004, p. 258), a natureza do conhecimento profissional será a responsável pela diferenciação entre as profissões, que, segundo ele, apresenta as seguintes características:

a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso dele; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) é de responsabilidade do próprio profissional.

A consolidação dessas ideias compactua com o movimento da profissionalização docente, no qual se percebe, sobretudo a partir dos dados desta pesquisa e de outros estudos, a amplitude de seu alcance e como ele tem sido

significativo para a definição de concepções de formação de professores no espaço formativo dos estágios supervisionados. Tardif (2013), em recente texto publicado no Brasil, destaca quatro pontos importantes sobre os conhecimentos dos professores. Então, o autor afirma que

Os conhecimentos dos professores não são saberes teóricos; são conhecimentos enraizados no trabalho e em suas experiências como professores; portanto, eles provêm de uma epistemologia da prática (SCHÖN, 1983, 1987) mais do que do conhecimento teórico (DURAND, 1996). Isso significa que é preciso abordar esses conhecimentos a partir do que os professores fazem, ou seja, a partir de seu trabalho real (BLACKLER, 1995). Os conhecimentos dos professores parecem em grande parte determinados pelo contexto das interações com os alunos. [...] Para os professores, seus conhecimentos estão profundamente ancorados em sua experiência de vida no trabalho. Isso não quer dizer que os professores não utilizem conhecimentos externos provenientes, por exemplo, de sua formação, da pesquisa, dos programas ou de outras fontes de conhecimento. Isto quer dizer, no entanto, que esses conhecimentos externos são reinterpretados em função das necessidades específicas a seu trabalho. (TARDIF, 2013, p. 568)

Nessa argumentação de Tardif, nota-se a influência da epistemologia da prática de Donald Schön, a importância dada aos conhecimentos oriundos das experiências de vida dos docentes e a adequação dos conhecimentos “teóricos” dos professores às necessidades da prática pedagógica cotidiana.

Os dados desta pesquisa de doutorado evidenciam que apenas três produções contrapõem-se a essa concepção da epistemologia da prática. A tese de Benites (2012), por exemplo, ao discutir a concepção e a importância do professor colaborador, respalda-se nas contribuições teóricas de Tardif e Cecília Borges. Destaca um estudo de Borges (2008) para apresentar as parcerias entre escolas e universidades feitas em Quebec, onde a formação do licenciado é voltada para uma perspectiva prática, ou seja, “verdadeiros programas de formação do *practicum* ou do profissional reflexivo” (BORGES, 2008, p. 153 *apud* BENITES, 2012, p. 27). Ao discutir o papel do professor colaborador, a autora dessa tese, defendida na Unesp de Rio Claro, fundamenta-se, predominantemente, nos seguintes autores: António Nóvoa, Tardif, Lessard, Borges, Formosinho e Zeichner.

Em contraposição a esta concepção de formação, Rodrigues (2014) baseia-se na omnilateralidade. A autora é enfática nas críticas acerca da predominância de

produções científicas respaldadas pela epistemologia da prática e diz: “Devemos destacar que apenas alterando o trato com o conhecimento – sala de aula – não haverá alterações significativas da formação dos alunos, pois estaremos alterando apenas na aparência” (RODRIGUES, 2014, p. 47). A autora remete-se aos estudos de Alves (2010) para reafirmar a necessidade de a Prática de Ensino e o Estágio Curricular se constituírem como eixos articuladores do currículo para além da sua localização; e a necessidade de se construir uma nova concepção de currículo para a formação de professores que não reduza as possibilidades de superação à mudança no conceito de currículo. Assim,

É nesta perspectiva que estamos defendendo que as Práticas Como Componente Curricular e os Estágios Curriculares se apresentam enquanto eixo articulador do currículo, não apenas pela sua localização (primeira e segunda metade do curso), mas pela sua importância em articular com as demais disciplinas e pelo fato de ter o trabalho pedagógico e os campos de trabalho como objetos de estudos. (RODRIGUES, 2014, p. 47)

Essa concepção sinaliza uma postura contra-hegemônica das concepções de formação de professores de educação física e de estágio supervisionado, articulada à defesa da unidade da educação física independente dos campos de trabalho. Ela agrega a concepção de formação defendida pela ANFOPE, que, dentre outros aspectos, defende “A superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação” (BRZEZINSKI, 2011, p. 21 *apud* RODRIGUES, 2014, p. 106). Nessa concepção, a base constitutiva da identidade docente é o trabalho, a docência.

Para Tardif, grande influenciador da produção do conhecimento na formação de professores de educação física, a centralidade está nos saberes docentes. Mas é válido ressaltar que Tardif possui a influência teórica de três pensadores, sendo eles: Donald Schön, Pierre Bourdieu e Max Weber.

Diferentemente de Rodrigues (2014), Aroeira (2009) posiciona-se da seguinte maneira em relação ao estágio supervisionado:

Nessa discussão inferimos que o estágio é o momento de refletir a construção e o fortalecimento da identidade, a análise da identificação de necessidades e de como se tem caracterizado o desenvolvimento profissional no contexto da realidade das instituições de ensino. Nessa direção faz-se necessário o confronto com representações acerca de saberes, habilidades, conhecimentos e compromisso profissional, além de considerar os processos subjetivos e objetivos na construção dos conceitos de profissão e profissionalidade docente. (AROEIRA, 2009, p. 50)

Essa citação é uma retomada que a autora faz de um outro artigo de sua autoria publicado anteriormente e, assim como em outros pontos da tese, demonstra a influência teórica de Tardif. Assim, o estágio supervisionado aparece como protagonista do fortalecimento da identidade docente, a partir da construção dos saberes.

Ainda em relação à concepção de estágio expressa por Aroeira (2009), é possível verificar que esta se articula às noções de práxis e ao modo como a autora entende a relação entre teoria e prática. Os subsídios teóricos apresentam influências de Vázquez, a partir da sua obra *Filosofia da Práxis*, de Tardif e de autores brasileiros, tais como Pimenta e Ghedin. Segundo Aroeira (2009, p. 164-165),

Para que pudéssemos responder às questões desta pesquisa, consideramos como concepções fundantes: a noção de práxis como atividade teórico-prática (VÁZQUEZ, 1977; PIMENTA, 1995); o conceito de saberes docentes, numa concepção organizada num sentido mais amplo, uma vez que abrange os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes (TARDIF, 2002), e na perspectiva de oferecer possibilidades para se ressignificar esses saberes na formação de professores (PIMENTA, 2000a, 2002b); e o Estágio, compreendido como uma atividade teórica que permite conhecer a prática (PIMENTA; LIMA, 2004; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008) [...]. Com base nesse quadro teórico, foi possível construir a concepção de Estágio como prática dialética e colaborativa, que definimos como um processo que implica uma relação interativa e institucionalizada entre escola e universidade e que pode ocorrer num movimento dialético, de superação, construção e recriação coletiva da práxis do futuro professor, como um componente teórico e prático.

Essa síntese revela o ecletismo das influências teóricas utilizadas nessa tese para discutir o estágio supervisionado, no contexto da formação de professores de educação física. Há a apropriação de Vázquez, de vertente marxista, para

fundamentar a discussão sobre práxis, e a referência a Tardif, para conceituar os saberes docentes e colocá-los como protagonistas do processo formativo dos professores. Para refletir sobre isso, as contribuições de Helena de Freitas, cuja obra se constitui como contra-hegemônica nas discussões sobre estágio supervisionado e formação de professores, fazem-se pertinentes:

Diferentes concepções de Prática de Ensino e de estágio e a valorização/desvalorização que lhe é atribuída revelam, na verdade, diferentes formas de conceber a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação e diferentes formas de conceber a elaboração e a produção de conhecimento e diferentes projetos históricos. (FREITAS, 2002, p. 31)

Essa concepção se aproxima das reflexões incorporadas pela tese de Rodrigues (2014) e, diante do universo de produções analisadas, se constitui na única produção cujo referencial teórico é coerente em todos os seus aspectos com a concepção de formação de professores e com a visão de mundo pautada pelo materialismo histórico-dialético. Sua concepção norteadora expressa o conjunto de influências teóricas ligado ao marxismo, que também se encontra numa minuta construída para subsidiar a proposta curricular do curso de educação física da UFBA. Essa minuta baseia-se na opção teórica trabalho-educação numa perspectiva histórica, contextualizada com o modo de produção vigente e articulada com a categoria da práxis. A concepção de práxis da referida tese é baseada no livro *Filosofia da Práxis*, escrito por Vázquez, que, segundo a autora, se constitui na unidade entre teoria e prática e se materializa na ação-reflexão-ação com transformação da realidade (RODRIGUES, 2014, p. 115).

As demais produções, apesar de sinalizarem a opção teórica pela epistemologia da prática, possuem a sustentação teórica da categoria práxis a partir da influência marxista, o que evidencia uma confusão e um ecletismo no uso de bases teóricas, epistemológicas e filosóficas contraditórias e, muitas vezes, antagônicas do ponto de vista político e social.

Há, pois, no âmbito das concepções de estágio e formação de professores de educação física, um debate hegemônico cuja predominância se dá em torno da valorização do pensamento reflexivo e do ensino reflexivo, dos saberes docentes, sobretudo daqueles de natureza prática e ligados à experiência dos professores e da

escola como espaço formativo privilegiado dos professores. Por outro lado, contrapondo-se a esses princípios formativos, tem-se um debate contra-hegemônico, pautado no materialismo histórico-dialético, que propõe a superação do modo de produção capitalista e situa a formação de professores e a universidade como fundamentais nesse processo transformador.

Em relação aos dados obtidos na investigação feita nas teses e dissertações que tematizam estágio e formação de professores de educação física, encontraram-se essas dimensões formativas atreladas à defesa dos saberes da experiência e da prática do professor da escola. Amparadas na crítica à racionalidade técnica, ao ensino tradicional e ao conhecimento acadêmico produzido na universidade, as produções analisadas trazem, de modo hegemônico, propostas a partir da práxis transformadora da realidade, alijadas das discussões da estrutura social vigente, pautada pela divisão social do trabalho, pela alienação e pelo empobrecimento das experiências formativas.

Essas questões enfatizadas por Adorno são retomadas mais adiante quando, juntamente à ênfase na necessidade de se combater os comportamentos autoritários na educação, ele critica a hostilidade contra o intelecto no processo de formação das licenciaturas da universidade e durante o exercício profissional da docência, sobretudo nos anos iniciais.

Com frequência se escuta – e eu me limitarei a expô-lo, sem formular um juízo a respeito – que os aspirantes ao magistério, em seu período de estágio probatório, seriam dobrados, nivelados, privados de “élan”, do melhor que há neles. Mudanças radicais supõem investigações sobre o processo de formação. Seria preciso avaliar, especialmente, até que ponto o conceito de necessidade escolar reprime a liberdade e a formação intelectuais. Isto se manifesta, além do mais, na hostilidade ao intelecto demonstrada por muitas administrações escolares que obstruem, de modo sistemático, o trabalho científico dos professores e os trazem ao “down to Earth”, desconfiadas daqueles que, como elas bem o dizem, sempre aspiram a algo melhor ou distinto. Tal hostilidade contra o intelecto, se apresenta nos próprios professores, prolonga-se com demasiada facilidade em sua atitude frente aos alunos. (ADORNO, 1995a, p. 102)

Por fim, Adorno (1995a) ressalta a importância da escola, do professor e das relações estabelecidas com a sociedade para que haja mudanças profundas na realidade vigente e que a barbárie não se repita. Assim, a desbarbarização da sociedade deve se constituir como elemento central da escola e deve compor, desde a formação na universidade, os objetivos da atividade docente. A barbárie revela o fracasso da formação humana, da escola e da profissão de ensinar.

A barbárie é um estado no qual todas essas formações às quais serve a escola mostram-se fracassadas. Por certo que, enquanto a sociedade engendre de si mesma a barbárie, a escola não será capaz de opor-se a esta mais que em grau mínimo. Mas se a barbárie, a terrível sombra que se abate sobre nossa existência, é precisamente o contrário da formação, também é algo de essencial que os indivíduos sejam desbarbarizados. A desbarbarização da humanidade é condição imediata da sua sobrevivência. A esta deve servir a escola, por limitados que sejam seu âmbito de influência e suas possibilidades e, para isso, necessita libertar-se dos tabus, sob cuja pressão a barbárie se reproduz. (ADORNO, 1995a, p. 103)

A partir de suas singularidades e especificidades, quatro teses e sete dissertações, ou seja, 78,5% do total da amostra, desenvolvem seus argumentos teóricos em relação à formação de professores e ao estágio supervisionado a partir da defesa dos saberes da prática e da experiência docente.

A produção na qual essa concepção se encontra mais desenvolvida, do ponto de vista da articulação teórica e epistemológica, é a tese de Benites (2012), pois esta apresenta uma vasta e densa revisão bibliográfica das publicações do grupo de intelectuais¹⁰⁰ brasileiros e canadenses que são referências no debate sobre os saberes docentes e a epistemologia da prática profissional. A autora realizou sua pesquisa de doutorado em parceria institucional com o CRIFPE-CANADÁ (Centre de Recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante), sob a orientação dos professores Maurice Tardif e Cecília Borges, e se apropriou teoricamente do debate e da experiência de estágio na formação de professores de

¹⁰⁰ Há um grupo de intelectuais com significativa produção acerca dos saberes docentes e da epistemologia da prática profissional, que, juntamente com Maurice Tardif (Université de Montréal), tem influenciado o debate sobre estágio supervisionado e formação de professores no Brasil. São intelectuais que possuem parceria institucional de pesquisa e de publicações conjuntas, dos quais destacam-se Cecília Borges (Université de Montréal), Samuel de Souza Neto (UNESP-Rio Claro), Claude Lessard (Université de Montréal), Clermont Gauthier (Université Laval) e Colette Gervais (Université de Montréal).

educação física do Canadá. Sua tese expressa o debate mais desenvolvido das categorias constitutivas da epistemologia da prática, concepção hegemônica das produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* sobre estágio e formação de professores de educação física.

A concepção dos saberes docentes, elaborada por Tardif (2004), subsidia teoricamente a discussão de Benites (2012) sobre o papel do professor colaborador do estágio supervisionado. Segundo a autora, a produção dos saberes é fundamental para o processo de formação docente. Além das contribuições teóricas de Maurice Tardif, Benites (2012) utiliza as elaborações de dois autores canadenses, Claude Lessard e Clermont Gauthier, que possuem produções em parceria com Maurice Tardif e a autora brasileira Selma Garrido Pimenta.

A epistemologia da prática profissional, defendida por Tardif (2004), também subsidia teoricamente a proposta de formação continuada oferecida como curso de extensão para professores colaboradores dos estágios supervisionados do curso de licenciatura em educação física da Unesp-Rio Claro, cuja construção foi feita por Benites (2012), autora da referida tese.

Desse modo, o referencial teórico da epistemologia da prática mostra-se como principal eixo teórico das discussões feitas pela autora. Ao expor a concepção de professor colaborador, a autora expressa concepções de formação de professores e de estágio. Essa referência também está presente quando Benites (2012) se refere às trajetórias profissionais dos professores colaboradores, sobretudo no início de carreira. Há o destaque para várias dificuldades no início de carreira, tais como: insegurança, falta de domínio do conteúdo e da faixa etária, dificuldade com o espaço e com o comportamento dos alunos e dificuldades com a formação continuada.

Para a autora dessa tese, os professores colaboradores vencem essas situações-problema através do “auxílio de colegas, da percepção das necessidades da faixa etária, da organização das atividades, da compreensão de que cada um tem um ritmo para aprender e a utilização da afetividade” (BENITES, 2012, p. 115). A unanimidade das falas em relação ao tempo na ação docente é analisada pela autora à luz do referencial teórico de autores da epistemologia da prática.

Ao discutir a formação do professor através dos estágios supervisionados, Benites (2012) recorre às contribuições de Phillippe Perrenoud para destacar a ligação do exercício da docência à atividade prática e à mobilização de saberes de acordo com as situações cotidianas.

O professor é um profissional considerado um prático que adquiriu, por meio de longos estudos, o status e a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não-rotineiros na busca de objetivos inseridos em uma situação complexa que permite mobilizar seus saberes numa certa situação. (PERRENOUD *et al.*, 2001 *apud* BENITES, 2012, p. 118)

O modo como a epistemologia da prática é incorporada nas produções analisadas expressa a sobrepujança dos saberes da experiência individual docente em relação ao conhecimento científico e acadêmico historicamente construído pela humanidade. Essa supremacia dos saberes da experiência constitui-se num dos eixos dessa concepção de formação docente que tem dialogado com os estágios supervisionados realizados nas escolas de educação básica no Brasil. Como emblema disso, tem-se a seguinte afirmação:

Contudo, no momento do estágio ganha-se destaque o saber da experiência, aquele produzido pelo cotidiano do trabalho docente e que se configura, em muitos momentos, como tácito, ou seja, não se sabe como ou quando foi aprendido. Há, portanto, uma cultura do estágio, que perpassa saberes e práticas, na qual a maneira de pensar e agir, muitas vezes, não é claro estando baseada em filosofias pessoais, na observação e reprodução, e na compreensão daquilo que se ensina e como se ensina. (GARCÍA, 1998 *apud* BENITES, 2012, p. 137)

A partir de Marcelo García¹⁰¹, cujas ideias sobre formação de professores têm sido incorporadas pelas produções científicas brasileiras de forma significativa, a autora dessa tese evidencia o saber da experiência e o conhecimento tácito, pessoal e não sistemático produzidos no cotidiano do trabalho docente. Há um entrelaçamento conceitual discutido por Marcelo García, que envolve, além da valorização dos saberes da experiência e do conhecimento tácito, a premissa da concepção do professor reflexivo. Isto pode ser encontrado nas teses de Benites

¹⁰¹ Cf: Quadro 4 presente no apêndice.

(2012), Aroeira (2009), Ramos (2002) e Scherer (2008) e nas dissertações de Mazzocato (2014), Bezerra (2012), Cristóvão (2014), Téo (2013), Sousa (2012), Kronbauer (2013) e Zancan (2012). Em Kronbauer (2013), há, por exemplo, a associação da materialização do ensino reflexivo ao domínio de destrezas (empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação) e habilidades por parte dos professores. A dissertação de Sousa (2012) remete-se às ideias do professor reflexivo através do resgate do conceito de professor como prático reflexivo, de Donald Schön, e estabelece diálogo desse conceito com os pressupostos formativos de Marcelo García em que ambos defendem a popularização da epistemologia da prática. Para a autora da dissertação, respaldada teoricamente por Marcelo García, o caráter formativo da prática foi a grande contribuição dada por Donald Schön à formação de professores, visto que possibilitou o estabelecimento de um amplo diálogo dessa premissa com os estágios supervisionados em educação física.

Essa relação com os estágios em educação física é estabelecida por diferentes formas, mas, na maioria das análises, ela é feita através da valorização dos saberes da prática e da experiência do professor colaborador, ou seja, do profissional que recebe os estagiários nas escolas de educação básica. O sentido formativo dos estágios supervisionados em educação física é definido pela supremacia dos saberes da prática escolar produzidos pelo professor que atua nessa instituição.

Essa valorização dos saberes da prática e experiência do docente em exercício respalda-se, também, pela crítica aos conhecimentos acadêmicos produzidos pela universidade. Grande parte dessa assertiva está fundamentada teoricamente nas teses e dissertações que se utilizam de autores que possuem afinidades teóricas com Maurice Tardif e Cecília Borges, professores da Universidade de Montreal, no Canadá. E essa influência teórica está presente em 78,5% das produções *stricto sensu* analisadas. A ênfase nos saberes produzidos pelo professor colaborador está presente na tese de Benites (2012) e na dissertação de Mazzocato (2014) e, em menor ênfase, mas também presente, nas demais produções analisadas. Essa vertente teórica se expressa na defesa do professor colaborador e de seus saberes práticos para transmitir segurança aos estagiários de educação física (BENITES, 2012).

Em um artigo produzido conjuntamente com outros autores¹⁰², a concepção de Benites (2012) está mais explícita e contém outros elementos analíticos a respeito da ênfase nos saberes da prática e da crítica aos conhecimentos produzidos na universidade, nos cursos de formação de professores. Ao defenderem uma proposta de pedagogia para o estágio supervisionado, Souza Neto *et al.* (2012) trazem um quadro ilustrativo, contendo uma divisão entre o modelo acadêmico e o modelo profissional de formação de professores. O modelo profissional baseia-se na epistemologia da prática e centra-se na prática ao invés de se centrar na formação acadêmica, a escola passa a ser o *locus* central da formação de professores ao invés da universidade, os saberes práticos possuem o mesmo estatuto que os saberes científicos (BORGES, 2008 *apud* SOUZA NETO *et al.*, 2012, p. 131-132).

Todo o invólucro da concepção do professor reflexivo está fundamentado na defesa dos saberes da experiência e da prática docente em contraposição aos pressupostos da racionalidade técnica e da educação tradicional. A construção da identidade docente também se constitui numa categoria analítica importante da concepção de formação de professores e de estágio supervisionado, a partir da epistemologia da prática profissional. No entanto, Facci (2004) afirma a importância de se questionar esses pressupostos teóricos que buscam a valorização da profissão docente tendo por base a individualidade, ideias que se fortaleceram no Brasil inicialmente com António Nóvoa. Segundo a autora,

Essas pesquisas, embora busquem entender a subjetividade e a profissionalidade do professor no processo educativo, a fazem sem considerar as condições histórico-sociais em que a profissão se desenvolve. Parece que o subjetivo de cada um é particular e único e pela interação entre os sujeitos é que se chega ao coletivo. (FACCI, 2004, p. 60)

Em outra dissertação analisada, assim como há referência em Maurice Tardif, há a incorporação das ideias de Phillippe Perrenoud para se reafirmar a necessidade de o professor refletir sua própria prática “com o objetivo de propiciar uma evolução rumo à profissionalização, ao favorecimento e à acumulação de saberes a partir de experiências” (PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2002 *apud* ZANCAN, 2012, p. 31).

¹⁰² Autoria do referido artigo: Samuel de Souza Neto, Larissa Cerignoni Benites, Roberto Tadeu laochite e Cecília Borges, publicado em 2012.

A grande questão quando se discute as relações entre o pragmatismo norte-americano e as concepções de estágio e formação de professores é o modo como essas propostas formativas, que são antagônicas, concebem a relação entre teoria e prática e entre universidade e escola em suas interfaces com a sociedade vigente e com a estrutura política e social que lhe dá sustentação. Os estágios supervisionados constituem-se em espaços formativos privilegiados para o enfrentamento desse debate, porque estabelecem, através da formação inicial, vínculos diretos com o mundo do trabalho e, portanto, com a dimensão constitutiva do homem. “São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47).

A negligência do debate hegemônico sobre formação de professores e estágio supervisionado em educação física, em relação ao trabalho no modo de produção capitalista, o afastamento da discussão dos fundamentos teóricos, políticos, filosóficos e epistemológicos para se analisar os respectivos objetos de estudo, a incorporação híbrida, plural, eclética e sincrética de referenciais antagônicos contribuem para o não cumprimento da promessa de formação crítica, reflexiva e inovadora.

Nota-se, de um modo geral, que o respaldo teórico em torno da valorização dos saberes da experiência perpassa, necessariamente, por um desprestígio dos conhecimentos produzidos na universidade e, conseqüentemente, pela defesa da escola como espaço formativo privilegiado da formação docente. Ao trazer a escola e o professor para a centralidade do debate sobre formação de professores no estágio supervisionado, a pesquisa em torno da própria prática, capaz de potencializar a produção de saberes, aparece como categoria analítica das produções analisadas a partir da incorporação das ideias de António Nóvoa, Kenneth Zeichner e Maurice Tardif.

Essa concepção de estágio fundamentada na pesquisa é trazida por Pimenta e Lima (2011) como uma das concepções de estágio predominantes no cenário brasileiro. Além dessa concepção, as autoras afirmam que, nas instituições de

ensino superior, ainda se concebe o estágio como imitação de modelos, como instrumentalização da prática e como aproximação da realidade teórica.

Diante do exposto sobre as concepções de estágio e formação de professores de educação física, este estudo propõe-se à crítica imanente e ao rompimento com as proposições (de)formativas ligadas à epistemologia da prática e à epistemologia da práxis. Subsidiada pelas elaborações conceituais que promovem o “acalanto geral” e a conciliação harmônica de dimensões formativas antagônicas, esta tese visa à construção de outra perspectiva formativa a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório. A proposta defendida nas argumentações críticas deste estudo combate os constructos assépticos, o escandaloso pragmatismo, a ânsia generalizada de resolução de problemas através da práxis, o ecletismo crítico e o pluralismo. Segundo Adorno (1994a, p. 64),

Pela palavra “pluralismo” passa-se a supor a utopia como se ela já existisse: serve para o acalanto geral. Por isso é que a teoria dialética que reflita criticamente sobre si mesma não deve, por sua vez, acomodar-se no ambiente da generalidade. Romper, irromper para fora desse meio é, exatamente, a sua intenção. (ADORNO, 1994a, p. 64; grifo do autor)

É nesse sentido que a crítica imanente e radical deve acompanhar o processo formativo dos estudantes nas licenciaturas, sobretudo nos espaços onde há o diálogo mais próximo com o mundo do trabalho.

Para a crítica imanente uma formação bem-sucedida não é, porém, aquela que reconcilia as contradições objetivas no engodo da harmonia, mas sim a que exprime negativamente a ideia de harmonia, ao imprimir na sua estrutura mais íntima, de maneira pura e firme, as contradições (ADORNO, 2001, p. 23).

O estágio supervisionado curricular obrigatório não deve ocultar as contradições através de proposições ilusórias de conciliação entre teoria e prática, de realização da pesquisa para a resolução de problemas ou de atribuição de responsabilidades à práxis para se transformar a sociedade, ora fetichizada, ora

esvaziada de seus enraizamentos políticos e filosóficos. A formação de professores de educação física, especialmente nos espaços destinados ao estágio supervisionado curricular obrigatório, deve valorizar a teoria em detrimento de uma prática empobrecida e voltada à resolução de problemas do cotidiano. Propõe-se assim que o estágio supervisionado curricular obrigatório materialize a luta contra a barbárie e contra a “ruína progressiva da cultura teórica” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

As perspectivas formativas baseadas nas contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt incorporam a contradição entre teoria e prática e vislumbra, mesmo diante da realidade alienada, possibilidades de superação da condição existente. A semiformação cultural, a indústria cultural, o conceito de esclarecimento e a práxis constituem-se como emblemas da tensa relação entre possibilidades e impossibilidades, entre alienação e emancipação. Nesse sentido, os argumentos presentes neste estudo defendem uma perspectiva de estágio a partir da práxis adorniana, que dialoga diretamente com as contradições do mundo do trabalho e estabelece um enfrentamento das políticas neoliberais e das apropriações pós-modernas que recusam a história e a luta de classes.

Apona-se também a importância do resgate da utopia dissociada do idealismo, do fetiche e do dogmatismo (MARCUSE, 1969). A perda das contradições em nome de pseudocríticas e pseudossínteses constitui-se em materialização da alienação e da perda das possibilidades de emancipação (ADORNO, 1995d). O currículo das licenciaturas deve perspectivar a formação cultural dos professores e combater as concepções que simplificam e reduzem a formação docente à dimensão da prática imediata e cotidiana. É preciso, pois, que os professores sejam formados a partir do que se tem de mais elaborado no âmbito da cultura, da filosofia, da arte e da educação.

O estágio pode se constituir como espaço formativo do currículo capaz de tensionar a realidade vigente a partir do estabelecimento próximo entre universidade e escola e a realidade educacional ligada às suas intervenções pedagógicas. Os estágios, para além de se constituírem como pesquisa, como espaço privilegiado da prática e dos saberes da experiência e/ou como *lócus* da práxis, conforme mostrado nas produções analisadas, devem se comprometer com o tensionamento da

realidade vigente a partir da crítica imanente e do resgate das contradições inerentes à prática pedagógica e à formação para a docência e para o trabalho do professor da educação básica, sobretudo num contexto hegemonicamente marcado pela semiformação cultural, pela racionalidade instrumental e pela indústria cultural.

A educação física possui singularidades que a aproxima de modo concreto ao empobrecimento formativo no âmbito dos esportes, da dança, das lutas, da ginástica e das diversas manifestações da cultura corporal, tão expressivas e significativas na formação humana. Todo esse debate precisa se articular ao trabalho como princípio educativo que, no Brasil, tem sido feito por Freitas (2002, 2003). A autora tem produzido reflexões pertinentes sobre estágio supervisionado curricular obrigatório na formação de professores de pedagogia, suscitando o debate fundamentado na relação entre essa área do currículo e a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista, que subsume a formação e o trabalho docente à lógica do mercado. Em relação à produção do conhecimento sobre estágio supervisionado curricular obrigatório nas licenciaturas, as contribuições de Freitas (2002, 2003) mostram-se coerentes e capazes de desvelar a realidade opaca e alienante que a formação de professores, através do engodo da solução dos problemas da prática, se encontra atualmente na área de educação física.

Mas o debate sobre as concepções de estágio perpassa, fundamentalmente, pela discussão sobre a relação entre teoria e prática. Todas as produções em nível de doutorado e de mestrado trazem inquietações e problematizações sobre a relação entre teoria e prática. Isso se manifesta nas discussões de seus respectivos objetos e também nas angústias iniciais que culminam na gênese de suas problemáticas de pesquisa, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

O suposto de que a produção do conhecimento seja orientada para subsidiar a ação pode incorrer numa noção bastante pragmática de teoria, aquela que se orienta para um fim útil, o que viria a conferir-lhe um caráter de instrumentalidade ou, no limite, a sua negação como teoria. Não é demais lembrar que teoria e prática guardam entre si uma relação de contradição: mesmo sendo sempre e necessariamente vinculada à prática, teoria não é prática, não se reduz a esta e não pode orientar-se imediatamente pelo seu interesse. (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 516)

Há uma ânsia generalizada pela resolução da tensa relação entre teoria e prática, seja manifestada através da concepção de estágio como *lócus* de

conciliação entre teoria e prática, seja na concepção de estágio como articulador entre teoria e prática no currículo (SOUSA, 2012). A dissertação de Kronbauer (2013), por exemplo, traz a concepção de estágio articulada à sua função de unificar teoria e prática. Já a superação da dicotomia entre teoria e prática é incorporada por Aroeira (2009). Para Mazzocato (2014), a articulação entre teoria e prática se efetivará nos estágios através da pesquisa.

Nesse sentido, o próximo tópico analisa como essas concepções formativas, no âmbito dos estágios supervisionados das licenciaturas, discutem a relação entre teoria e prática. O estágio supervisionado, espaço do currículo de formação de professores que tem incorporado o discurso de valorização da prática e dos saberes da experiência docente, constitui-se também, contraditoriamente, como importante interlocutor de propostas que podem refutar a lógica pragmática, neoliberal e pós-moderna.

3.5. OS DESAFIOS DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS ESPAÇOS FORMATIVOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

Um dos grandes desafios da formação de professores na contemporaneidade é o enfrentamento da clássica relação entre teoria e prática. Trata-se de uma questão que perpassa toda proposta formativa dos currículos de formação de professores, tanto em relação à formação inicial quanto em relação à formação continuada. As orientações teóricas, políticas e epistemológicas das propostas formativas elaboram diversos tipos de propostas para se conceber a relação entre teoria e prática, mas é no estágio supervisionado, principalmente, que as concepções dessas proposições formativas evidenciam suas contradições e incoerências conceituais.

A produção científica da pós-graduação *stricto sensu*, objeto empírico desta investigação, expressa dados representativos dessa elaboração conceitual da relação entre teoria e prática e revela concepções teóricas que se mostram eclipsadas por um discurso sedutor de inovação e resolução de problemas da prática docente marcada pela exploração e pela alienação. A tensa e contraditória

relação entre teoria e prática se expressa através do debate em torno da relação entre ensino e pesquisa, da relação entre reflexão e ação, que muitas vezes se sintetiza no conceito de práxis e da clássica relação entre universidade e escola. O universo referente ao estágio supervisionado curricular obrigatório, debatido nas teses e dissertações analisadas, evidencia essas três relações à luz de referenciais hegemonicamente respaldados pela epistemologia da prática. Apenas três produções¹⁰³ realizam a análise dessas dimensões da teoria e da prática a partir do materialismo histórico-dialético marxiano.

Os anseios presentes em ambas as concepções, do modo como foram tratados nas teses e dissertações analisadas, revelam um objetivo comum de se debater a relação entre teoria e prática, entre universidade e escola e entre ensino (estágio) e pesquisa através da categoria da práxis. As reflexões desta investigação, à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, propõem a desconstrução de elementos mitológicos e fetichizados da categoria da práxis, que, pelos anseios e angústias de seus pesquisadores, muitas vezes recai no engodo da resolução e da superação dos problemas da prática e da conciliação entre sujeito e objeto. Para Adorno (2009, p.19), “O desencantamento do conceito é o antídoto da filosofia. Ele impede o seu supercrescimento: ele impede que ela se absolutize”.

Nesse sentido, a crítica imanente é fundamental para a análise da realidade e se constitui em um modo radical de compreensão da realidade e dos conceitos explicativos que lhe são atribuídos (ADORNO, 2009). É importante que se explicitem as contradições sem absolutizar e dotar os conceitos de fetiches idealistas, mesmo que isso se dê em nome da criticidade e da reflexão. A positividade¹⁰⁴ do pensamento¹⁰⁵ torna-o heterônomo e a razão torna-se objeto de dominação, legitimando-se em irracionalidade e regressão.

¹⁰³ As dissertações de Rodrigues (2007) e Alves (2010) e a tese de Rodrigues (2014).

¹⁰⁴ Adorno (1995), no texto intitulado *Notas marginais sobre teoria e práxis*, refere-se ao termo “positividade” como algo que se assemelha a uma armadura e que, portanto, é usado analogicamente nas reflexões desta pesquisa para se referir às críticas adornianas, ao caráter totalitário e afirmativo das teorias conservadoras. O uso desse termo também se respalda nas reflexões críticas de defesa do princípio de negação, do não ocultamento das contradições e da reflexão sobre seus fins. A positividade do pensamento ainda integra as elaborações críticas da *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009, p. 25).

¹⁰⁵ Para Marcuse (2011), o triunfo do pensamento positivo materializa-se na unidimensionalidade do pensamento e da filosofia.

Ao expor os elementos constitutivos das pesquisas, foi possível compreender as concepções de estágio e de formação de professores que norteiam a discussão teórica das teses/dissertações. Imbricada nessas concepções, nota-se também a relação entre teoria e prática e como ela se cristaliza em todo o processo formativo através do estágio supervisionado na formação de professores de educação física. Para Mazzocato (2014, p. 64), “A prática no currículo dos cursos de formação de professores é deveras muito importante e deve ser estimulada de forma a concorrer em pé de igualdade com a teoria”.

Ramos (2002) discute, em sua tese, a importância do desenvolvimento de um saber teorizado da experiência capaz de analisar situações e criar ferramentas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem, nos estágios supervisionados. Ao discutir a relação entre teoria e prática, o autor diz:

Prática, aqui, é entendida como uma possibilidade efetiva e concreta de se realizar a aprendizagem do futuro profissional; é encarada como um processo de investigação e uma atividade criativa enquanto elaboração e intervenção sobre a realidade. O aprendizado também ocorre - como não deveria ser diferente! – nas situações diárias e corriqueiras do profissional e da profissão. (RAMOS, 2002, p. 76)

Outro aspecto importante dessas produções, que tematizam o estágio supervisionado na formação de professores de educação física, refere-se à ênfase no papel da reflexão como mediador da relação entre teoria e prática e da resolução de problemas concernentes ao cotidiano escolar. Nas produções de um modo geral, há descrições de experiências bem sucedidas nos momentos do estágio supervisionado curricular obrigatório. Em umas das teses, há a descrição de uma relação exitosa da proposta de estágio implementada na efetivação da formação reflexiva acerca dos problemas e das condições materiais de trabalho. Essa proposta, segundo Scherer (2008), foi efetivada mediante o desenvolvimento da criticidade dos estagiários em relação à escola e ao ensino da educação física. Durante o processo de efetivação da proposta de estágio, Scherer (2008) chama atenção para a necessidade de não se negligenciar a teoria em detrimento das experiências do cotidiano. Para ele, é imprescindível que a formação inicial parta da prática na escola e contribua para a formação dos estagiários e dos professores colaboradores. Os saberes da experiência devem ser valorizados (e não somente os

saberes científicos) e os cursos de formação inicial devem ampliar a reflexão sobre a realidade na e da escola (SCHERER, 2008, p. 169).

Essa discussão reflete a influência de Tardif (2004), quando discute que os saberes docentes são plurais e constituídos pelos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Scherer (2008) remete-se a Tardif *et al.* (1991) para enfatizar os saberes da experiência ou da prática que possuem estreita relação com os conhecimentos dos professores derivados do seu fazer cotidiano. Os saberes da experiência são “[...] fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF *et al.*, 1991, p. 220 *apud* SCHERER, 2008, p. 176).

Ao prosseguir com a fundamentação na perspectiva de Tardif, Scherer (2008) remete-se a Borges (1998), Caldeira (2001) e Terra (2003) para reafirmar essa concepção de formação docente. Esses autores consideram que os conhecimentos construídos pelos professores estão ligados à prática, à reflexão e à experimentação cotidiana. Ressalta-se ainda que a construção imediata de saberes está voltada muito mais para uma ação intuitiva que reflexiva. Contudo, é na citação direta de Terra (2003, p. 131-132), que o autor da tese expressa, de modo mais evidente, a sua concepção de formação que, segundo ele, não nega o papel da teoria: “[...] *la experiencia de la práctica en su dimensión crítica reflexiva sea el motor del conocimiento docente, permitiendo al profesor manejar y retraducir a través de ella (la práctica) todos los demás saberes*” (TERRA, 2003, p. 131-132 *apud* SCHERER, 2008, p. 176).

A tese de Benites (2012) e a dissertação de Mazzocato (2014) também demonstram influências significativas de Maurice Tardif e Cecília Borges, especialmente através das categorias dos saberes docentes e da identidade profissional, em que se destaca a importância dos saberes da experiência no desenvolvimento do trabalho do professor colaborador¹⁰⁶ do estágio supervisionado.

¹⁰⁶ Segundo Benites (2012) e Mazzocato (2014), professor colaborador é aquele que recebe os estagiários na escola e disponibiliza suas aulas para que haja a materialização da proposta pedagógica de estágio supervisionado. Segundo as autoras, os saberes produzidos por esses docentes são menosprezados em detrimento dos saberes produzidos na universidade. Então, é

Um aspecto que merece ser destacado é o fato de Mazzocato (2014), em várias passagens de seu texto, se remeter à tese de Benites (2012) para citar indiretamente Maurice Tardif e Cecília Borges, a fim de propor uma relação de trabalho colaborativo entre escola e universidade, tendo por base a valorização dos saberes da prática pertencentes aos professores colaboradores.

Ao analisar quais contribuições os professores colaboradores dão aos estagiários, Mazzocato (2014) afirma que a maioria diz contribuir para o aprendizado do controle de turma e conhecer o cotidiano da escola, cotidiano dos alunos etc. A autora da dissertação utiliza vários referenciais teóricos para essa análise, mas, para ressaltar essa importância dos professores colaboradores para o processo formativo dos estagiários, apoia-se principalmente em Benites, Cyrino e Souza Neto (2012) e Benites (2012), cujos embasamentos teóricos e epistemológicos estão respaldados pela epistemologia da prática e por Maurice Tardif. “Acerca das contribuições que o professor-colaborador pode trazer para o estagiário em sua formação, é importante citar Benites (2002) para quem o professor colaborador é alguém que foi forjado pela sua constituição profissional e que possui saberes, competência e experiências relacionadas a um universo profissional e pessoal” (MAZZOCATO, 2014, p. 79).

A dissertação de Cristóvão (2014) remete-se à Maurice Tardif para defender a prática no processo formativo dos estágios supervisionados e este como produção de saberes inovadores.

Importa esclarecer que, dentre todos os exemplos citados a respeito da relação teoria e prática que perpassa a formação de professores, não defenderei tão somente a segunda (a prática), indissociada, como possibilidade de ressignificação do estágio, haja vista que, recorrendo à reflexão de Maurice Tardif (2012, p. 286), “A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. Essa concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, os saberes

preciso valorizá-los e considerá-los como principal fonte de saber a ser considerado na escola e nos estágios.

(conhecimentos, competências, habilidades etc.) transmitidos pelas instituições de formação [...] devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas”. Corroboro as palavras do autor, tendo em vista que acredito na necessidade do viver na prática para se (re)construir possibilidades de atuação condizentes com a realidade da escola em que se está inserido, apesar de considerar que, nem sempre, a vivência da/na prática será garantia de se ressignificar posturas sociais, profissionais, pedagógicas, enfim. (CRISTÓVÃO, 2014, p. 47)

A dissertação de Bezerra (2012, p. 66) remete-se à Tardif para analisar seus dados sobre a precarização e o declínio da profissão docente. A autora também se apropria das contribuições teóricas de António Nóvoa para discutir a formação de professores e o contexto atual da importância de se valorizar aspectos da vida do professor na pesquisa educacional. Ao se discutir a relação entre teoria e prática e o lugar que essas instâncias devem ocupar no processo formativo dos professores, o ecletismo de correntes teóricas apresenta-se recorrente nas análises.

Apenas três produções, duas de mestrado e uma de doutorado, não expressam essa incoerência conceitual e epistemológica. Como emblema, a tese de Rodrigues (2014) mantém coerência entre os autores citados para a análise de seu objeto de pesquisa e seus respectivos enraizamentos epistemológicos e políticos. O objeto de investigação dessa tese é a discussão acerca da Prática de Ensino como componente curricular que, segundo a autora, foi delimitado em virtude de sua articulação com o Estágio Curricular através do Eixo Práxis, proposto pelo currículo de formação de professores do curso de educação física da UFBA. Toda a argumentação teórica da tese se fundamenta na concepção de formação humana baseada na omnilateralidade, com o intuito de superação da contradição entre capital e trabalho pela classe trabalhadora, que, segundo a autora, revela a raiz da divisão social do trabalho e da fragmentação do conhecimento.

Estamos defendendo a tese de que uma Consistente Base Teórica e o Trabalho Educativo, consubstanciada na perspectiva da omnilateralidade, são fundamentos teórico-metodológicos que devem estar presentes nos cursos de formação de professores. Para isso, investigamos a experiência materializada na Prática de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufba, sustentada na concepção de formação omnilateral e de Licenciatura Ampliada. (RODRIGUES, 2014, p. 23)

Existe, portanto, a defesa da formação omnilateral ao invés da formação unilateral das políticas brasileiras voltadas para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. A pesquisa da autora apresenta dados relevantes para se pensar o estágio supervisionado na formação de professores de educação física. Segundo os dados de sua pesquisa de doutorado, a Prática de Ensino:

(a) materializa experiências pedagógicas que contribuem nos rumos da formação de professores; (b) não dialoga com as demais áreas de conhecimento; (c) hegemonicamente, é baseada na epistemologia da prática e constatamos, ainda, que o objeto de estudo da Prática do Ensino é o trabalho pedagógico. (RODRIGUES, 2014, p. 23)

Essas reflexões, sobretudo a apresentada no item c, possibilitam a reafirmação de alguns argumentos já postos nesta pesquisa quanto à hegemonia das concepções de formação de professores fundamentadas na epistemologia da prática. Esse dado é confirmado por Rodrigues (2014) a partir da análise feita em sua tese acerca de artigos publicados nos principais periódicos da área de conhecimento da educação física.

Ao defender a concepção de formação baseada na omnilateralidade (formação que atende a várias dimensões humanas), Rodrigues (2014) tece inúmeras críticas à formação unilateral (formação fragmentada, parcial, alicerçada na divisão social do trabalho e direcionada ao mercado de trabalho).

Assim, há evidências da apropriação do referencial teórico baseado no materialismo histórico-dialético e da coerência no uso desse aporte teórico ao longo de toda a tese, seja na formulação da problemática de pesquisa, na análise dos dados e nos posicionamentos finais da autora. A perspectiva de formação de professores, a partir da omnilateralidade, também se expressa de modo enfático ao longo de toda a tese, a fim de se contrapor às concepções hegemônicas (unilaterais e fragmentadas) e de se impor com embate político na correlação de forças na luta de classes.

No entanto, ao expor questionamentos subsidiadores de sua problemática de pesquisa, Rodrigues (2014) traz a polarização da formação em duas perspectivas

antagônicas: formação omnilateral (formação ampla que atende várias dimensões da humanidade) e formação unilateral (fragmentada e pautada pela divisão social do trabalho). O modo como a autora expõe as críticas à formação unilateral e os argumentos de defesa da formação omnilateral podem ser compreendidos a partir da crítica adorniana aos discursos de polarização entre capitalismo tardio e sociedade industrial e entre forças produtivas e relações de produção. As polarizações tendem, segundo Adorno (1994a), a interpretações equivocadas da realidade, à fetichização dos conceitos e à extinção da dialética. Segundo Adorno (1994a, p. 71), “[...] contrastar simplesmente entre si forças produtivas e relações de produções de um modo polarizado, não ficaria nada bem para uma teoria dialética”.

Apesar de polarizações extremas e que, em alguns momentos, desconsideram o movimento da dialética¹⁰⁷, as questões postas por Rodrigues (2014) suscitam reflexões sobre a pertinência do estágio e do currículo de formação de professores como campos capazes de abranger essa totalidade histórica e expressam as contradições do sistema capitalista. Sua tese, por se respaldar no marxismo, trabalha a partir da categoria de omnilateralidade. Para propor essa perspectiva de formação, a autora se contrapõe à hegemonia da formação unilateral e a caracteriza como a expressão mais acabada da escola capitalista e da divisão social do trabalho. “[...] unilateral é o trabalhador privado da ciência que está incorporada na tecnologia de fábrica; unilateral é também o capitalista que é privado daquela experiência da atividade vital humana que é o trabalho” (MANACORDA, 2009, p. 26 *apud* RODRIGUES, 2014, p. 17).

A concepção de formação omnilateral, em contraposição à formação unilateral, irá nortear a proposta de formação unificada de professores de educação física a partir da Licenciatura Ampliada. Essa formação omnilateral está indissociada do projeto histórico de uma sociedade comunista e visa socializar o conhecimento produzido pela humanidade. Sendo assim, a formação de professores constitui-se como parte fundamental na construção desse projeto e dessa sociedade. A formação de professores compõe, a partir da tese de Rodrigues (2014), uma possibilidade estratégica no processo de transição que é a primeira fase da

¹⁰⁷ No texto intitulado *Capitalismo tardio ou sociedade industrial*, Adorno (1994a) expõe suas preocupações com a adesão “engessada” de conceitos através da categoria denominada de “estéril dogmatismo”. O autor, a partir da crítica imanente da dialética negativa, discute os riscos e as incoerências dos processos de apropriação dos conceitos de forma dogmática.

revolução. O acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos produzidos pela humanidade passa necessariamente pela formação de professores e, por isso, a importância da defesa da omnilateralidade como perspectiva formativa na universidade (RODRIGUES, 2014).

A práxis configura-se em uma outra categoria discutida na tese, sendo passível de análise em relação às concepções de formação de professores e de estágio supervisionado. Rodrigues (2014), diferentemente de Aroeira (2009), diferencia a práxis utilitária da práxis revolucionária, sendo que esta última tem sentido de transformação da realidade. A categoria da práxis é de extrema relevância para se pensar o estágio supervisionado na universidade e a relação entre teoria e prática no processo formativo de professores. A práxis é utilizada para elucidar discussões que, muitas vezes, se contradizem com os fundamentos epistemológicos da sua própria constituição. Na tese de Aroeira (2009), por exemplo, a categoria práxis é incorporada à discussão sobre estágio e formação de professores que se fundamenta, do ponto de vista filosófico, político e ideológico, na concepção da epistemologia da prática e do professor reflexivo. Isso mostra uma contradição em relação ao uso de categorias analíticas que possuem enraizamentos teóricos e epistemológicos no pragmatismo e que sinalizam, portanto, uma práxis utilitária e pragmática voltada para a transformação imediata a partir da resolução de problemas do cotidiano.

Essas categorias são expostas ao longo de toda a análise dos dados empíricos coletados na tese de Aroeira (2009). No entanto, ao evidenciar as concepções de estágio e de formação de professores, é possível notar a conciliação de categorias pertencentes a fundamentos teóricos e epistemológicos diferentes e, muitas vezes, antagônicos. Isso é perceptível na tese de Aroeira (2009), tais como em algumas passagens em que a autora se refere à fundamentação teórica de Adolf Vázquez e Maurice Tardif num mesmo processo de elaboração conceitual acerca da discussão de práxis e da resignificação de saberes na formação de professores.

Ao finalizar, a autora supracitada reitera que seu estudo apresenta contribuições para a produção de conhecimento a partir da associação de três categorias constitutivas do processo formativo do estágio supervisionado: estágio, saberes e reflexão. Segundo ela, essas categorias são essenciais para se pensar a

melhoria da formação docente e o fortalecimento da identidade profissional (AROEIRA, 2009, p. 171).

Do ponto de vista da coerência no uso dos conceitos e dos fundamentos que os norteiam, é possível entender a práxis utilitária como uma das expressões significativas existentes nas produções científicas da pós-graduação que discutem a temática da formação de professores de educação física? A práxis utilitária, presente hegemonicamente nos artigos analisados por Rodrigues (2014), também pode ser analisada à luz da categoria da razão instrumental e de outras categorias frankfurtianas?

O presente estudo utiliza-se das categorias desenvolvidas pelos frankfurtianos para analisar as expressões mais significativas do objeto de investigação. Assim, as categorias Semiformação Cultural, Razão Instrumental, Indústria Cultural, Práxis e Experiência podem contribuir para a análise e reflexão do contexto de empobrecimento formativo dos professores na universidade contemporânea, sobretudo no espaço pedagógico dos estágios supervisionados.

Para discutir a categoria Práxis, Rodrigues (2014) recorre a Vázquez (2007) e Kosik (1976), ambos autores respaldados em Karl Marx¹⁰⁸.

Ainda segundo Vázquez (2007): “A relação entre teoria e Práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta ação é consciente.” (p. 109). Para Kosik (1976), a Práxis assume duas características no modo de produção capitalista: (a) Uma que é a Práxis do cotidiano, baseada em pseudoconceitos, que obstaculizam a apreensão do concreto real no pensamento e, (b) outra que é a Práxis revolucionária que quebra, rompe, destrói os pseudoconceitos. *Mas isto não se dá por força das ideias, mas, sim, pela prática concreta elevando o real concreto para o concreto no pensamento.* (RODRIGUES, 2014, p. 25; grifos da pesquisadora)

A práxis, para Adorno, está ligada às reflexões de suas relações com a teoria, uma vez que esta tem potencial transformador. A partir dos princípios da dialética negativa, a práxis, na perspectiva adorniana, sintetiza a crítica imanente, a

¹⁰⁸ Na *Introdução à Crítica da Economia Política*, é possível entender a concepção de práxis como expressão do concreto pensado. O concreto pensado é síntese de múltiplas determinações e marca o rompimento de Marx com a dialética idealista hegeliana (MARX, 1999).

negatividade dos conceitos e a tensão permanente buscando expor as contradições da relação entre teoria e prática e a luta contra o dogmatismo estéril, que tem sido adotado por aqueles que buscam resolução imediata dos problemas da prática e desconsideram a estrutura da sociedade capitalista, contraditória e totalitária em sua gênese constitutiva.

A análise da situação não se esgota na adaptação a esta. Enquanto reflete sobre ela, põe em relevo momentos que podem conduzir para além das coações, da situação. Isto assume incalculável relevância para a relação entre teoria e práxis. Por sua diferença com relação a esta, enquanto ação imediata ligada à situação e, portanto, por sua autonomização, a teoria converte-se em força produtiva prática, transformadora. Sempre que alcança algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele. Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado. (ADORNO, 1995d, p. 210)

Adorno (1995d) traz importantes reflexões acerca da relação entre teoria e práxis, permitindo o estabelecimento de relações com o atual contexto de semiformação cultural e de recuo da teoria no processo de formação de professores. A fim de compreender as múltiplas determinações do objeto desta investigação, parte-se também do conceito adorniano de constelação.

Somente um saber que tem presente o valor histórico conjuntural do objeto em sua relação com os outros objetos consegue liberar a história no objeto; atualização e concentração de algo já sabido que transforma o saber. O conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si. Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte, mais ou menos como os cadeados de cofres-fortes bem guardados: não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica. (ADORNO, 2009, p. 141-142)

A partir dessa ideia de constelação, tem-se, como uma das questões norteadoras, a seguinte indagação: Quais aspectos relativos à formação docente têm se apresentado como hegemônicos nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática do estágio supervisionado em educação física?

Essa questão articula-se a um conjunto de questionamentos que envolve a investigação acerca da concepção de formação de professores, da concepção de estágio, dos modos como se estabelece a proposição para a relação entre teoria e prática e qual o papel da teoria, da reflexão e da experiência.

Ao analisar as produções científicas da pós-graduação *stricto sensu*, um dos aspectos relativos à formação docente que se mostrou significativo foi a relação entre estágio e pesquisa. Desse modo, para compreender e analisar as concepções de estágio e de formação docente apresentadas pela tese de Rodrigues (2014), é importante destacar a categoria da pesquisa nesse processo formativo que se estabelece na relação entre escola e universidade. A pesquisa aparece como categoria expressiva em todas as teses e dissertações analisadas. Mas, para Rodrigues (2014), a relação entre estágio e pesquisa é analisada de forma crítica a partir das contribuições teóricas de Helena de Freitas, professora que produz sobre estágio e formação de professores na perspectiva marxista. A autora da tese remete-se a duas pesquisas e suas respectivas análises realizadas por Pimenta e Lima (2010), que apresentam dados da produção científica de quatro edições do Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Ao expor os dados, Pimenta e Lima (2010) concluem que há a prevalência, na maioria dos trabalhos, de alternativas pedagógicas no interior das disciplinas para resolver questões dos cursos de formação de professores. Em outro agrupamento de produções, percebeu-se a prevalência do processo investigativo como atividade da disciplina e pesquisas que se utilizam do material produzido no estágio e seu próprio desenvolvimento no currículo das licenciaturas. Em pôsteres, a pesquisa do tipo bibliográfica prevalece e uma hegemonia no uso de procedimentos de pesquisa como atividade de estágio, e que nem sempre significa uma pesquisa do estagiário, mostrou-se significativa nesse estudo (RODRIGUES, 2014).

A partir da análise feita no presente estudo, há concordâncias com a posição de Rodrigues (2014), quando esta ressalta a importância de a pesquisa perpassar toda a formação dos estudantes. Acrescenta-se à sua discussão o fato de que a pesquisa não deve se constituir como um meio de resolução de problemas da prática e da relação que ela estabelece com a teoria durante os estágios supervisionados. Para Aroeira (2009) e Scherer (2008), o papel da pesquisa na formação de professores é discutido sob a influência de autores como Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin e Lucena, cujas posições teóricas e

epistemológicas são diferentes da autora Helena de Freitas. A dissertação de Mazzocato (2014, p. 23) dá destaque para a pesquisa na relação entre teoria e prática: “Neste sentido, Ghedin; Leite e Almeida (2008, p.15) afirmam que o elemento que faz o imbricamento entre a teoria e a prática é o processo de pesquisa que se desenvolve ao longo de toda a formação profissional”.

A pesquisa de doutorado de Silva (2011), que não se constitui como objeto de análise deste estudo, traz importantes reflexões a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt sobre as questões que abordam a relação entre teoria e prática em suas interfaces com a pesquisa no processo de formação de professores. Segundo a autora, há a predominância de produções teóricas cujas finalidades são resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores por meio da pesquisa. O respaldo teórico dessa concepção se dá, principalmente, com base no pensamento produzido pelos defensores da pesquisa-ação, cujas matrizes epistemológicas encontram-se enraizadas no pragmatismo norte-americano. Contrapondo-se a essa perspectiva e enfatizando a não conciliação entre teoria e prática, Silva (2011, p. 146) afirma:

Não há identidade, mera continuidade ou simples articulação, mas o ato de ensinar tem a ver com o ato de pesquisar, de investigar, de problematizar, de analisar, de comparar, de criticar, visto que a atividade do ensino não se reduz a transmitir ou reproduzir conhecimentos, embora isso também faça parte. No ensino, evidentemente, não há produção de novos conhecimentos, mas o professor lida diretamente com conhecimentos, os quais podem ter sido produzidos por ele ou por outros pesquisadores de sua área e até mesmo de outras áreas. O que não significa que lida com conhecimentos imediatamente referidos a sua prática, ou que vão permitir-lhe resolver imediatamente problemas da prática, pois o tempo da pesquisa não é equivalente ao tempo do ensino, dos seus problemas e das suas demandas. Há, então, entre ensino e pesquisa, uma tensão, uma contradição, e cabe ao professor suportar essa tensão entre o que se produz, entre o que se investiga e as contingências e urgências da prática educativa. Cabe ao professor não permitir a subordinação da teoria à prática.

A categoria práxis mostra-se significativa também nas outras produções científicas e, para Aroeira (2009, p. 27), ela se dá do seguinte modo:

A importância dessa proposta de estudo está em questionar a potencialidade do estágio como oportunidade de colaborar para a construção de um futuro professor que fortaleça *sua identidade profissional* por meio da reflexão da *práxis docente*, e que, portanto,

possa desenvolver a análise crítica das práticas e a resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática. (Grifos da pesquisadora)

Como o ponto de partida são os conhecimentos da prática, a resignificação das teorias terá a prática como ponto de partida. A práxis é vista, pois, como modo de proporcionar a construção da identidade profissional docente, fortalecida pela reflexão sobre a práxis. Então, a reflexão utilizada como estratégia metodológica pode contribuir para a construção de saberes pedagógicos e para a própria atividade docente exercida pelos estagiários nas escolas públicas, tendo o estágio uma perspectiva colaborativa e dialética (AROEIRA, 2009). A autora afirma, inclusive como hipótese da pesquisa, que o estágio supervisionado dos cursos de formação de professores pode contribuir para a construção de saberes da docência. Para ela, os saberes da docência são entendidos como

provenientes da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos (PIMENTA, 2002b), não são formados apenas pela prática e são nutridos pelas teorias da educação. São adquiridos através de processos de socialização, consideram a identidade do professor e implicam uma aprendizagem da profissão. (TARDIF, 2002 *apud* AROEIRA, 2009, p. 28)

Nesse trecho da tese de Aroeira (2009), é perceptível a influência teórica de Selma Garrido Pimenta e de Maurice Tardif, que subsidiam a discussão da autora na análise dos dados e, portanto, na expressão das suas concepções de formação de professores e de estágio. A assertiva de que a reflexão sobre a práxis docente fortalece a identidade do professor é questionável do ponto de vista da necessidade de coerência com a materialidade histórica atual, tomando-se como base as contribuições teóricas das categorias marxianas e, sobretudo, frankfurtianas. A análise sobre formação de professores deve se articular ao trabalho produzido sob os princípios (de)formativos do modo de produção capitalista. Para isso, é fundamental compreender o processo formativo das licenciaturas como parte fundamental do projeto estratégico de empobrecimento formativo dos professores e da escola. Diante desse contexto, será que a atribuição idealista à categoria da práxis não tem se transformado em ideologia, contrariando a gênese marxista de sua intencionalidade?

Se teoria e práxis não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria, isso o que se quer dizer por momento espontâneo nas considerações que seguem. Mas a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disso, nem a práxis transcorre independente da teoria, nem esta é independente daquela. Se a práxis fosse o critério da teoria, converter-se-ia, por amor "*thema probandum*", no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria. (ADORNO, 1995d, p. 227)

As análises adornianas sobre a práxis permitem a compreensão das contradições que esta categoria apresenta, sobretudo em suas múltiplas apropriações do universo acadêmico. Essa categoria tem sido discutida a partir de vários referenciais teóricos que, muitas vezes, recorrem à sua gênese marxista, mas desconsideram seu projeto político e revolucionário de sociedade. Adorno (1995d, p. 207) alerta para que o fetiche da práxis não se constitua como uma barricada contra a sua finalidade. Segundo ele,

Esta é uma dialética desesperada: do fascínio que a práxis impõe aos homens não é possível escapar senão através da práxis, ela porém, ao mesmo tempo, - apática, estreita, carente de espírito – contribui enquanto tal para reforçar esse fascínio. A mais recente aversão à teoria, que é a sua medula, faz disso um programa. Mas o fim prático, que inclui a liberação de toda obtusidade, não é indiferente aos meios que pretendem alcançá-lo; de outra maneira, a dialética degenera em jesuitismo vulgar. (ADORNO, 1995d, p. 207)

A práxis tem sido uma categoria bastante apropriada e discutida nas produções científicas sobre estágio supervisionado e, na maioria delas, aparece para resolver o clássico problema da divisão social do trabalho e para conciliar ação e reflexão. O conjunto de questões que compõe a problemática da pesquisa de Aroeira (2009) também expressa influências teóricas diferentes:

-Quais saberes o futuro professor produz no Estágio Supervisionado, num contexto de integração entre universidade e escola? - Como o estágio, entendido numa perspectiva dialética, contribui para a elaboração de saberes pedagógicos? - Como a convivência com a escola pública durante o Estágio Supervisionado permite que alunos de licenciatura construam concepções que contribuam para a melhoria da formação? (AROEIRA, 2009, p. 26).

Há também o propósito de que a tese supracitada ofereça referenciais teórico-práticos capazes de superar os limites postos pela racionalidade técnica à formação de professores. A grande questão é entender sob qual perspectiva a autora critica a racionalidade técnica, porque faz isso à luz de referenciais teóricos enraizados no pragmatismo norte-americano, sobretudo em John Dewey.

As propostas de estágio supervisionado têm buscado conciliar e resolver a questão do trabalho e da identidade docente na escola em suas interfaces com a formação de professores na universidade. No entanto, é preciso cautela com as análises mecanicistas que não respeitam a gênese e a contextualização política e ideológica dos conceitos e articulam propostas pedagógicas e formativas a projetos de sociedade antagônicos. As questões ideológicas encontram-se veladas pela realidade opaca, marcada pela divisão social do trabalho e pela alienação e pelos constructos teóricos que leem essa realidade. Isso tem se mostrado expressivo na produção científica da pós-graduação *stricto sensu* que discute a temática do estágio supervisionado na formação de professores de educação física.

Segundo Freitas (2002, p. 43),

No interior da escola e das universidades – instituições educacionais responsáveis pela produção e pela distribuição do conhecimento – esta fragmentação manifesta-se na organização administrativa e curricular. A cisão entre concepção e execução, presente no processo de trabalho produtivo, afeta a organização do currículo em disciplinas teóricas e disciplinas práticas; como “teoria” que se “aplica a”. Assim, os alunos – futuros trabalhadores – tomam contato com estes dois elementos indissociáveis do trabalho – teoria e prática, concepção e execução – como dois polos cindidos, dicotômicos e às vezes antagônicos.

Essa divisão social do trabalho é o cerne da questão que marca a separação entre teoria e prática nos currículos de formação de professores e, conseqüentemente, no imenso arcabouço teórico construído para conciliar e resolver essa clássica fragmentação.

Ressalta-se também que as críticas e considerações feitas até o momento no *corpus* de análise desta investigação não se remetem aos autores das teses e das dissertações, mas às incorporações teóricas feitas em suas respectivas produções que revelam as concepções de estágio supervisionado curricular

obrigatório em suas interfaces com a formação de professores de educação física. A esta investigação interessa a análise do emprego que os pesquisadores fazem dos referenciais teóricos que discutem estágio e formação de professores e o modo como os subsídios teóricos e epistemológicos impactam na construção e na consolidação de concepções conservadoras travestidas pelo véu sedutor da inovação e da criticidade.

Assim, uma grave consequência do praticismo é que sua defesa vem alimentando a retórica reformista da educação e seus efeitos se vêm fazendo sentir nas diversas expressões de repúdio à teoria e à cultura acadêmica. Outra vez, são muitos os riscos: o aligeiramento da formação, a descaracterização da universidade como agência de formação de professores, a banalização da pesquisa, a redução das condições de autonomia e rigor para o exercício da crítica. (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 517)

Ao expor sua proposta de estágio supervisionado para o curso de licenciatura em educação física de uma universidade privada da cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Scherer (2008, p. 19) defende que o estágio se constitua em espaço privilegiado de integração entre teoria e prática, podendo contribuir também para a formação e atuação no campo escolar, a partir da reflexão crítica sobre esse processo formativo. Assim, há um destaque dado às potencialidades da reflexão, sobretudo como forma de estabelecer a integração entre teoria e prática no espaço formativo destinado ao estágio supervisionado curricular. Essa concepção também é trazida nas teses de Ramos (2002), Benites (2012) e Aroeira (2009). Ramos (2002) dedica um capítulo para discutir sobre o pensamento reflexivo e traz, como suporte teórico, autores como: António Nóvoa, Pierre Dominicé, grande influenciador de Maurice Tardif, John Dewey através de Anísio Teixeira, Donald Schön e Kenneth Zeichner.

Como perspectiva contra-hegemônica, apenas as dissertações de Rodrigues (2007) e Alves (2010) e a tese de Rodrigues (2014) defendem a unidade teoria-prática a partir do uso coerente das categorias do materialismo histórico-dialético.

Kronbauer (2013) traz a perspectiva de que o estágio é responsável pela unificação entre teoria e prática. Para a autora,

Os Estágios Curriculares Supervisionados realizados durante os cursos de formação de professores tornam-se um processo de aprendizagem indispensável aos acadêmicos quando o objetivo é estar devidamente preparado para enfrentar os desafios da carreira docente. Esses apresentam-se como uma oportunidade de assimilar a teoria e a prática, de modo a sempre tentar unificá-las, aprender as peculiaridades da profissão, conhecer a realidade do contexto escolar, já que será nesse ambiente que os futuros professores exercerão as suas funções como educador. Portanto, podemos inferir que o aprendizado é muito mais eficaz quando é adquirido por meio de experiências diretamente ligadas às práticas pedagógicas. (KRONBAUER, 2013, p. 88-89)

Aroeira (2009, p. 29) destaca a importância da vinculação entre teoria e prática para a promoção de “uma reflexão crítica e colaborativa sobre as ações e os problemas relacionados às práticas pedagógicas”. Em outra passagem, Aroeira (2009) destaca novamente o papel da reflexão como estratégia para superar a disputa entre teoria e prática.

Evidencia-se o papel e a potencialidade da reflexão como estratégia formativa num processo de Estágio Supervisionado que busca *superar a disputa entre teoria e prática*, constituindo-se como prática dialética. Parte do pressuposto de que, quando o estágio é fundado na práxis, assume importante contribuição na produção de saberes por futuros professores, referenciando a *reflexão como meio de redimensionar e ressignificar a prática*. (AROEIRA, 2009, p. 49; grifos da pesquisadora)

Contudo, é válido destacar que, a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, a relação entre teoria e prática não é de continuidade, de identificação e nem de simples articulação ou vinculação. A relação entre teoria e prática é de contradição, perpassada por um constante estado de tensão, visto que a teoria está ligada à prática e, ao mesmo tempo, é autônoma em relação a ela.

O dogma da unidade entre teoria e práxis é, em oposição à doutrina a que se reporta, adialético: ele capta simples identidade ali onde só a contradição tem chance frutífera. Embora a teoria não possa ser arrancada do conjunto do processo social, também tem independência dentro do mesmo; ela não é somente meio do todo,

mas também momento; não fosse assim, não seria capaz de resistir ao fascínio do todo. (ADORNO, 1995d, p. 227)

Essa perspectiva de articular teoria e prática como pertencentes à mesma natureza identitária¹⁰⁹ ou ainda trazer a categoria da práxis como redenção da relação e/ou dicotomia entre teoria e prática é constante nas produções sobre estágio supervisionado e formação de professores de educação física. “Em pontos nodais do desenvolvimento, de ruptura qualitativa, podem reflexão e ação detonar-se mutuamente; mas nem mesmo então são ambas a mesma coisa” (ADORNO, 1995d, p. 210). Para Adorno e Horkheimer, a relação entre teoria e prática é de contradição, pautada pelos pressupostos da dialética negativa.

A teoria crítica da sociedade não possui conceito algum que possa cobrir a lacuna entre o presente e o seu futuro; não oferecendo promessa alguma e não oferecendo êxito algum, permanece negativa. Assim, ela deseja permanecer leal àqueles que, sem esperança, deram e dão sua vida à Grande Recusa. No início da era fascista, Walter Benjamin escreveu: *Nur um der Hoffnungslosen willen ist die Hoffnung gegeben*. Somente em nome dos desesperançados nos é dada esperança. (MARCUSE, 1982, p. 235; grifo do autor)

Nesse sentido, as análises dos intelectuais da Escola de Frankfurt podem contribuir para a reflexão da radicalidade dos discursos subsidiadores das concepções hegemônicas de estágio e formação de professores de educação física e seus nexos com a relação entre teoria e prática. Os estágios supervisionados, mesmo que orientados pela práxis, não podem se constituir como panaceia para os problemas concernentes à relação entre teoria e prática, universidade e escola, ensino e pesquisa, porque se orientam a partir da lógica da estrutura social capitalista e totalitária. É a partir desse contexto totalitário de dominação e de predominância dos aspectos unidimensionais do homem que Marcuse (1982) ressalta a importância de se manter a contradição e a negação como princípios de análise da realidade social.

¹⁰⁹ Essa conciliação entre teoria e prática, a partir do pressuposto de que ambas possuem a mesma natureza constitutiva, foi encontrada em 2 teses e 6 dissertações, totalizando 57,14% da amostra. O discurso de unir teoria e prática em prol da superação de sua dicotomia é recorrente nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* sobre estágio supervisionado nas licenciaturas de educação física. O Quadro 3 possui os detalhes dessa relação entre teoria e prática presente nas produções analisadas.

Não obstante, existem todos os fatos que validam a teoria crítica dessa sociedade e do seu fatal desenvolvimento: a crescente irracionalidade do todo; desperdício e restrição da produtividade; necessidade de expansão agressiva; ameaça constante de guerra; exploração intensificada; desumanização. E todos indicam a alternativa histórica: a utilização planejada dos recursos para a satisfação de necessidades vitais com um mínimo de labuta, a transformação das horas de lazer em tempo livre, a pacificação da luta pela existência. Mas os fatos e as alternativas existem como fragmentos que não se casam, ou como um mundo de objetos mudos sem um sujeito, sem a prática que moveria esses objetos na nova direção. *A teoria dialética não é refutada, mas não pode oferecer remédio. Não pode ser positiva.* (MARCUSE, 1982, p. 231-232; grifos da pesquisadora)

Outro aspecto das propostas conciliadoras entre teoria e prática refere-se à superação da dicotomia existente entre essas duas dimensões da formação de professores e que potencialmente expressam suas contradições nos estágios supervisionados. Aroeira (2009) afirma que sua proposta de estágio, baseada na epistemologia da práxis¹¹⁰, pode contribuir para a superação da separação entre teoria e prática. Nesse sentido,

O aluno precisa adquirir conhecimentos, ao longo do curso de formação, que o tornem capaz de pesquisar a realidade com os olhares múltiplos entre essa e os saberes apreendidos. Deve adquirir postura e habilidade de pesquisador. Espaço de pesquisa ocorreria com participação do professor orientador do estágio, dos professores da escola-campo de estágio, dos estagiários e dos próprios alunos da instituição escolar. Na aproximação do futuro profissional com a realidade em que irá atuar, a reflexão é componente da prática pedagógica e possibilita a pesquisa, “[...] atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. (PIMENTA; LIMA, 2004 *apud* AROEIRA, 2009, p. 64)

¹¹⁰ A epistemologia da práxis constitui-se numa concepção de estágio e formação de professores adotada nas dissertações de Aroeira (2009) e Sousa (2012), em contraposição à epistemologia da prática profissional. Trata-se de uma concepção que adota a categoria práxis, mas como constructo asséptico, pois a dissocia da essência transformadora da realidade como totalidade histórica e contraditória. A epistemologia da práxis também se constitui, conforme discussão das autoras das dissertações supracitadas, numa concepção fetichizada, porque delega à práxis um caráter transformador dissociado da discussão do trabalho no modo de produção capitalista e um caráter superador das dicotomias entre teoria e prática. Trata-se de uma concepção que expressa o que Adorno (1994a) denominou de “estéril dogmatismo”. Além disso, pauta-se no ecletismo crítico, pois, ao discutir práxis numa perspectiva marxista, valoriza os saberes da prática a partir das contribuições de Maurice Tardif, cujos fundamentos teóricos e epistemológicos não dialogam com os fundamentos da práxis marxista.

A prática dialética e a reflexão também são trazidas por Aroeira (2009, p. 49) com proximidade ao processo de superação da disputa entre teoria e prática. Para a autora, o estágio, fundado na práxis, assume importante contribuição para a produção de saberes por futuros professores, referenciando a reflexão como meio de redimensionar e ressignificar a prática (AROEIRA, 2009, p. 49). Na tese de Ramos (2002), a concepção de prática está articulada à concepção do ensino reflexivo, do professor reflexivo e da valorização dos saberes docentes.

A perspectiva do ensino reflexivo sinaliza para a prática enquanto um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios, ou seja, deve ser encarada como uma importante e riquíssima fonte de conhecimento e, por isto, não é possível mais alijar o futuro profissional (graduando) de seu contato direto, intenso e coordenado com o cotidiano da realidade profissional. Ao invés de campo de aplicação de produções externas, a prática deve ser encarada como um processo de investigação e uma atividade criativa enquanto elaboração e intervenção sobre a realidade. (RAMOS, 2002, p. 42)

Ainda sob a influência de Donald Schön, o autor afirma que os problemas oriundos da prática docente não podem ser vistos como meramente instrumentais e, por isso, “exigem respostas únicas, nem sempre adquiridas e/ou aprendidas através do conhecimento técnico, na Universidade” (RAMOS, 2002, p. 45-46). Esse autor, utilizando-se também do embasamento teórico de Maurice Tardif, afirma que “é a valorização da prática enquanto produtora de seus próprios saberes, e não um espaço de aplicação dos saberes provenientes da teoria” (TARDIF, 2000 *apud* RAMOS, 2002, p. 87).

Essa é uma concepção recorrente nas reflexões das produções analisadas e sinalizam, a partir das especificidades de suas pesquisas empíricas, para a necessidade de valorização dos saberes produzidos na prática dos professores colaboradores dos estágios (BENITES, 2012; MAZZOCATO, 2014), para a necessidade da construção e valorização da identidade docente (BEZERRA, 2012; SOUSA, 2012; ZANCAN, 2012; TÊO, 2013).

Essa valorização da construção da identidade docente, que negligencia o debate sobre as relações produtivas do trabalho no modo de produção capitalista, traz a conciliação entre teoria e prática como possibilitadora da construção da identidade docente, recaindo em contradições que ocultam os mecanismos de

dominação e alienação dos professores. Segundo Duarte (2003, p. 612), “O pragmatismo neoliberal e o ceticismo pós-moderno estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista (DUARTE, 2003, p. 612). Em outro contexto, Adorno (2009) relacionou o conceito de identidade à gênese da ideologia.

Marcuse (1982, p. 27), ao trazer uma discussão sobre as novas formas de controle, traz o seguinte questionamento: “Como podem as pessoas que tenham sido objeto de dominação eficaz e produtiva criar elas próprias as condições de liberdade?” Essa questão revela o avançado estado de heteronomia que a humanidade se encontra e traz elementos para se problematizar o atual contexto da formação de professores.

Como as teorias do professor reflexivo e da epistemologia da prática, predominantes no debate sobre formação de professores, expressam esse anseio de resolução dos problemas da prática pedagógica e do cotidiano escolar e prometem liberdade, autonomia e emancipação aos sujeitos imersos num contexto alienante? Assim, Marcuse (1982) contribui com reflexões importantes que podem problematizar teorias formativas que se propõem à construção da autonomia e da emancipação humana, mas, que, contraditoriamente, estão interligadas à manutenção da alienação do trabalho docente e à não ruptura com o processo produtivo capitalista.

As concepções de estágio e formação de professores presentes nas produções analisadas também expressam concepções de teoria, de prática e do modo como essas dimensões formativas se relacionam com a produção de conhecimento sobre a temática desta investigação. A epistemologia da prática, como concepção hegemônica de formação de professores e de estágio supervisionado, a concepção da epistemologia da práxis e a concepção baseada no materialismo histórico-dialético adotam a práxis como categoria propositiva para o debate sobre a relação entre teoria e prática.

Diferente das concepções presentes nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* sobre estágio e formação de professores de educação física, o presente estudo se subsidia teoricamente na Teoria Crítica da Escola de

Frankfurt e, portanto, adota a perspectiva da contradição entre teoria e prática e da práxis apartada do fetichismo e de um estéril dogmatismo (ADORNO, 1994a).

A aversão à teoria também se constituiu em um elemento da práxis adotada nas produções analisadas, sob o invólucro da criticidade e do pensamento reflexivo. A práxis esvaziada de teoria e que, declaradamente, defende a supremacia dos saberes da experiência torna-se frágil e não contribui para a luta contra a barbárie. Segundo Adorno (1995d, p. 211), “Práxis sem teoria, abaixo do nível mais avançado do conhecimento, tem que fracassar e, segundo seu conceito, a práxis deveria realizá-lo. Falsa práxis não é práxis”.

Assim, para se respaldar na Teoria da Escola de Frankfurt, este estudo buscou coerência com os princípios da dialética negativa adorniana, sobretudo através da crítica imanente e da busca pelo entendimento dos fundamentos teóricos norteadores das propostas de formação de professores, segundo o entendimento de suas contradições internas. Buscou-se ainda o entendimento das concepções formativas com base em elementos, contraditoriamente, negados por elas, a partir da formulação de seus objetivos e finalidades.

Com isso, a máxima frankfurtiana de não se levar pelo engodo travestido de inovação e promessa de felicidade e emancipação também pode ser relacionada com as contradições expressas pelas concepções do professor reflexivo e da epistemologia da prática, pois, ao priorizarem os saberes da experiência e do cotidiano e o conhecimento subsumido à utilidade imediata, jamais cumprirão a promessa de emancipação e de formação humana. Essas teorias, ancoradas, do ponto de vista dos fundamentos teóricos, filosóficos e epistemológicos, no pragmatismo deweyano, apresentam incoerências com os princípios democráticos subjacentes ao contexto histórico das elaborações desse autor, no início do século XX.

Segundo Ferreira (2013), trata-se de um autoritarismo às avessas, porque a base do processo de ensino-aprendizagem localiza-se no aprender a aprender e no aprender para a resolução de problemas da prática. Saviani (1997) afirma que, quando mais se falou em democracia na escola, menos democrática ela foi e que, quando menos se falou em democracia na escola, mais a escola esteve articulada com os princípios democráticos de socialização do conhecimento produzido pela humanidade. O discurso democrático das propostas formativas, desde a sua

gênese, não tem cumprido a promessa de proporcionar a autonomia, a emancipação e a resolução dos problemas da prática docente.

De forma análoga à *Odisseia*, de Homero, Adorno e Horkheimer (1985) trazem uma questão importante para se pensar as promessas semifformativas no âmbito da educação e que tem amplo respaldo nas propostas pedagógicas de formação de professores na universidade. Muitas propostas de formação de professores têm se identificado como inovadoras e capazes de resolver o “problema” da relação entre teoria e prática, entre escola e universidade e entre formação e atuação profissional. No entanto, ao permanecerem subsidiadas pelos princípios políticos e epistemológicos do pragmatismo, essas propostas demonstram várias contradições que podem ser percebidas a partir da análise das categorias da dialética negativa.

Ao se priorizar os meios, através da instrumentalidade da razão, os fins ligados ao sentido emancipatório da humanidade são comprometidos, pois os parâmetros do pragmatismo e do utilitarismo são predominantes nas interfaces existentes entre formação e atuação profissional que incidem de modo significativo nos estágios supervisionados dos currículos das licenciaturas. Esse processo de instrumentalização da razão e de subsunção dos fins aos meios desvincula a teoria da práxis, menosprezando a teoria em prol da valorização da prática heterônoma. Adorno e Horkheimer (1985, p. 11) afirmam que:

O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir porque a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie. [...] Embora tivéssemos observado há muitos anos que, na atividade científica moderna, o preço das grandes invenções é a ruína progressiva da cultura teórica, acreditávamos de qualquer modo que podíamos nos dedicar a ela na medida em que fosse possível limitar nosso desempenho à crítica ou ao desenvolvimento de temáticas especializadas.

O processo de recuo e recusa da teoria, aliado ao que Adorno e Horkheimer (1985) chamam de ruína da cultura teórica, expressa o tipo de racionalidade que fundamenta o positivismo e o pragmatismo, discutido por Horkheimer (2002) como razão instrumental. “A formalização da razão é a mera expressão intelectual do modo de produção maquinal” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100). A razão

instrumental tem seu advento com a consolidação da Modernidade e da ciência positivista, que concebe teoria e prática, sujeito e objeto como dimensões separadas.

A perspectiva deste estudo é de se considerar teoria e prática como instâncias contraditórias e que o modo apartado como estas dimensões formativas têm sido discutidas se expressam na produção científica da pós-graduação *stricto sensu* sobre estágio e formação de professores de educação física. Quando Adorno (1995d, p. 206) se refere às formas mais antigas de “separação entre trabalho físico e mental” como referência à gênese do processo de separação entre teoria e prática, o autor aponta que um momento emblemático da gênese desse processo pode estar situado na pré-história e, portanto, antecede a modernidade.

O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério, o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20)

Assim, o objetivo no esclarecimento era extirpar os mitos e os medos em prol do domínio da natureza. No entanto, o preço pago é a sua alienação, já que, para dominar a natureza e a sua natureza, o homem se distancia dela com o objetivo de dominá-la numa relação totalitária e heterônoma. O esclarecimento tem expressado a não reflexão, a positividade do pensamento e a calculabilidade matemática, regredindo ao mito do qual jamais soube escapar.

Adorno e Horkheimer (1985) realizam um debate sobre o percurso que o homem percorreu para se constituir como sujeito através da discussão sobre a relação de domínio que ele estabelece com a natureza e com a sua natureza, ou seja, com o seu próprio corpo. A epopeia *Odisseia*, de Homero, é trazida como emblema do percurso do homem para vencer os mitos e constituir sua identidade a partir de uma relação contraditória entre autopreservação e autodestruição.

No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e a probabilidade [...] o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21)

Os autores suscitam reflexões sobre os motivos pelos quais a humanidade, contrariando as previsões iluministas, ao invés de progredir e alcançar o esclarecimento tem se debruçado cada vez mais em um processo regressivo de barbárie e heteronomia. Segundo eles, a racionalidade humana, exercida sob os parâmetros da sua instrumentalização e da lógica mercantil do modo de produção capitalista, tem sido protagonista nesse processo de manutenção da humanidade na condição de barbárie.

Nesse sentido, para Adorno e Horkheimer (1985), a separação entre teoria e prática, apesar de possuir enraizamentos na fragmentação e na divisão social do trabalho, não se situa apenas no contexto histórico da Modernidade e no advento do capitalismo. Segundo os autores, na Antiguidade já havia prenúncios do esclarecimento, pois os mitos buscavam explicações da realidade e Ulisses possuía elementos constitutivos do homem moderno.

A partir do referencial teórico frankfurtiano, a solução para a problemática que envolve a relação entre teoria e prática não se dará por meio da reflexão sobre a prática, da ênfase nos saberes da experiência, da pesquisa ou mesmo da práxis fetichizada no contexto individual dos processos educativos. A relação tensa e contraditória entre teoria e prática, subjacente à formação de professores, não se resolverá mediante a reflexão dos sujeitos sobre seus problemas cotidianos e por meio do trabalho colaborativo entre universidade e escola.

Entretanto, assim como a separação de sujeito e objeto não é imediatamente revogável pela decisão autoritária do pensamento, do mesmo modo, tampouco existe unidade entre teoria e práxis: ela imitaria a falsa identidade entre sujeito e objeto e perpetuaria o princípio de dominação, instaurador da identidade, cuja derrota é do interesse da verdadeira práxis. O conteúdo de verdade do discurso sobre a unidade de teoria e práxis ligava-se a condições históricas. (ADORNO, 1995d, p. 210)

Teoria e prática, sujeito e objeto relacionam-se organicamente com o modo que o homem produz sua vida material, ou seja, através do trabalho e com o processo de domínio da natureza. Trata-se, portanto, de uma relação contraditória e atrelada às condições históricas do processo de domínio do homem e da natureza.

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13)

Com o objetivo de contribuir para o debate sobre os elementos constitutivos do estágio supervisionado curricular obrigatório, na formação de professores de educação física, esta pesquisa aponta a necessidade de se manter a crítica imanente e a reflexão aliada à ruptura com os mecanismos que perpetuam a barbárie e que, com base nas condições históricas e materiais, a humanidade possa construir uma sociedade justa e igualitária e que a formação de professores não se materialize a partir da ruína progressiva da cultura teórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa indicaram que a relação entre pragmatismo, razão instrumental e formação de professores possui várias nuances. A crítica à racionalidade técnica e à educação tradicional tem sido os argumentos mais recorrentes para justificar o embasamento teórico nas teorias do professor reflexivo, professor pesquisador, da epistemologia da prática e da epistemologia da práxis. Diante disso, destaca-se a importância dessas teorias para o debate sobre formação de professores no Brasil. No entanto, a crítica imanente e as contradições constitutivas da proposta da dialética negativa não permitem que se façam apropriações acríticas e superficiais de teorias pedagógicas que se propõem à resolução dos problemas da prática pedagógica e das relações estabelecidas entre universidade e escola.

Pensar é, já em si, antes de todo e qualquer conteúdo particular, negar, é resistir ao que lhe é imposto; o pensamento herdou esse traço da relação do trabalho com seu material, com seu arquétipo. Se hoje mais do que nunca a ideologia incita o pensamento à positividade, ela registra astutamente o fato de que justamente essa positividade é contrária ao pensamento e de que se carece do encorajamento amistoso da autoridade social para habituá-la à positividade. (ADORNO, 2009, p. 25)

As produções acadêmicas, em nível de mestrado e doutorado, revelam como a ciência, e nesse caso a que se relaciona com os aspectos formativos nos espaços institucionalizados – universidade e escola -, legitima pressupostos teóricos, filosóficos e epistemológicos do modo de produção capitalista. E, mesmo em teorias pedagógicas que se dizem críticas e inovadoras, a contradição e o engodo se expressam com força total e não cumprem a promessa de promover autonomia e emancipação. Há contradições explícitas e veladas nessa produção do conhecimento sobre estágio supervisionado curricular obrigatório e formação de professores. Desse modo, é preciso que a universidade contemporânea enfrente esse debate com uma crítica radical e imanente às suas propostas formativas para que não se recaia na falácia do dogmatismo.

O *corpus* de análise desta pesquisa revelou a predominância da concepção da epistemologia da prática e da defesa dos saberes da experiência e do conhecimento tácito para subsidiar a formação de professores e as relações estabelecidas entre universidade e escola, o que compreende 64,2% da amostra, ou seja, 9 produções. A epistemologia da práxis foi proposta em 2 produções, ou seja, 14,2% do quantitativo total. A omnilateralidade, concepção baseada na matriz epistemológica do materialismo histórico-dialético, foi proposta em 3 produções, o que compreende um total de 21,4% da amostra.

A epistemologia da prática é incorporada como concepção predominante de estágio e formação de professores de educação física, sobretudo a partir da referência ao grupo de autores canadenses que possui o protagonismo de Maurice Tardif. Esse grupo de autores aparece nas produções para subsidiar vários debates, dentre eles a defesa dos saberes da prática e do conhecimento tácito dos professores e a crítica aos conhecimentos acadêmicos produzidos na universidade. Segundo Diniz-Pereira (2011), a discussão dos saberes docentes iniciou-se no Brasil por meio de um artigo de Maurice Tardif, em 1991, mas que, desde a década de 1980, vinha impactando o movimento reformista de formação de professores com base na profissionalização do trabalho docente.

A epistemologia da prática e a epistemologia da práxis expressam o que foi denominado, categorialmente pela pesquisadora deste estudo, de ecletismo crítico e se mostra presente em 11 produções analisadas, o que compreende 78,5% da amostra total. É um dado significativo acerca da produção teórica sobre estágio e formação de professores de educação física no Brasil, visto que explicita uma lógica de afastamento e/ou desconhecimento dos fundamentos norteadores das categorias explicativas dos objetos de estudo e dos fenômenos sociais, políticos, teóricos e epistemológicos que os envolve.

Outra categoria expressiva do *corpus* é o constructo asséptico, manifesto nas elaborações conceituais oriundas do ecletismo teórico e crítico presente nas apropriações teóricas que os autores das teses e dissertações fazem das matrizes epistemológicas incorporadas em suas respectivas análises. O ecletismo teórico, denominado neste estudo de ecletismo crítico, se faz a partir da negligência e/ou do desconhecimento dos enraizamentos teóricos, políticos, filosóficos e

epistemológicos dos autores utilizados nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* para fundamentar seus respectivos estudos. Essa tendência aparece aliada a constructos assépticos, que geralmente dissociam os conceitos de suas relações orgânicas com a transformação social, com o rompimento com a sociedade capitalista e com a negação do pragmatismo como corrente filosófica da educação.

Essas nuances expressam-se através do uso de referenciais teóricos divergentes e antagônicos como subsídio das propostas formativas para o estágio supervisionado curricular obrigatório nos cursos de formação de professores de educação física. Um emblema dessa contradição, que se mostrou explícito no *corpus* de análise, foi o uso da categoria da práxis¹¹¹, que, do modo como foi apropriada pelos autores das teses e dissertações, revela-se a partir da conciliação entre teoria e prática, a favor da resolução de problemas inerentes à prática pedagógica e aos currículos de formação de professores de educação física e/ou apartada de seus enraizamentos políticos e ideológicos. Adorno (1995d), ao discutir a relação entre teoria e práxis, mostra como ambas não devem se dissociar até mesmo em momentos visivelmente de influência prática¹¹². Segundo o autor,

A práxis é a fonte de onde a teoria extrai suas forças, mas não é recomendada por esta. Na teoria, ela aprece meramente, e mesmo de maneira necessária, como ponto cego, como obsessão pelo criticado; nenhuma teoria crítica pode ser desenvolvida nos aspectos particulares sem sobrestimar o particular; mas, sem a particularidade, ela seria nula. Enquanto isso, o ingrediente de ilusão que isso implica previne contra as transgressões em que ele continuamente se amplia. (ADORNO, 1995d, p. 229).

Desse modo, há contradições postas que, curiosamente, são veladas quando as produções se apropriam, por exemplo, da categoria da práxis através do referencial marxista e alia-a à defesa dos saberes da prática e da experiência, à defesa dos conhecimentos tácitos e à negligência da categoria do trabalho como princípio educativo e constituído por meio da alienação e da divisão social imprescindível para a perpetuação do modo de produção capitalista.

¹¹¹ Nessas apropriações da práxis, algumas contradições foram reveladas a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, até mesmo em produções baseadas do materialismo histórico-dialético.

¹¹² Nessa passagem, Adorno (1995d) remete-se a uma intervenção direta feita por ele junto aos estudantes do movimento musical juvenil.

Esse entrelaçamento conceitual crítico e eclético, contraditoriamente, se respalda, do ponto de vista dos fundamentos teóricos e epistemológicos, em um tipo de racionalidade denominada por Horkheimer (2002) de razão instrumental. Conforme as argumentações teóricas presentes neste estudo, a razão instrumental possui indícios evidentes de conexão com o pragmatismo norte-americano, sobretudo o de John Dewey. Mediante as análises contemporâneas, esse conjunto de pseudossínteses ecléticas e plurais, presente nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu*, expressa os interesses do neoliberalismo na educação e a ideologia pós-moderna.

Essas concepções hegemônicas de formação de professores de educação física, a partir dos estágios supervisionados curriculares obrigatórios, possuem vários limites e incoerências, pois, ao defenderem a ênfase nos saberes da experiência, a educação através da prática reflexiva, o deslocamento da formação docente das universidades, a valorização dos saberes oriundos do cotidiano alienado, a aprendizagem por meio da resolução de problemas e a lógica das competências subsumidas ao trabalho flexível que atende aos interesses do capital, materializam-se num engodo incoerente com seus próprios princípios formativos.

Os dados oriundos do material empírico desta investigação revelaram um silenciamento por meio da ausência de referência direta às condições objetivas da sociedade e ao trabalho como princípio educativo, tão significativos para o debate sobre estágio supervisionado curricular obrigatório. Este é um espaço do currículo que dialoga organicamente com o mundo do trabalho e com expressões evidentes da lógica da indústria cultural e da semiformação cultural constitutivas da educação básica e superior no Brasil.

Diante do exposto, foi possível compreender os principais aspectos constitutivos do fenômeno analisado e que se compuseram a partir da seguinte problemática: Qual tipo de racionalidade tem subsidiado as concepções de formação de professores e de estágio supervisionado curricular obrigatório em educação física? Como se constitui a relação entre pragmatismo, razão instrumental e formação de professores no atual contexto de empobrecimento formativo das licenciaturas de educação física? Como os fundamentos do pragmatismo se articulam à lógica da razão instrumental e orientam as concepções de formação de

professores de educação física, sobretudo no espaço formativo do estágio supervisionado curricular obrigatório?

As reflexões construídas nesta investigação de doutorado também possibilitaram o alcance do objetivo geral, que se estruturou do seguinte modo: Compreender como se constroem e como se articulam os fundamentos teóricos do pragmatismo e da razão instrumental nas concepções hegemônicas de formação de professores de educação física e de estágio supervisionado curricular obrigatório veiculadas nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu*, defendidas entre 2002 e 2015. Isso pôde ser compreendido por meio do estudo das principais influências teóricas presentes nas produções científicas analisadas e de seus respectivos fundamentos norteadores acerca do debate sobre formação de professores, estágio supervisionado curricular obrigatório e sobre como concebem a relação entre teoria e prática.

O enfrentamento dessas concepções hegemônicas, tendo por base a crítica imanente e radical em relação aos fundamentos norteadores das propostas de formação docente, constitui-se como um caminho para se resistir à semiformação cultural tão arraigada na docência. Outra preocupação presente nas análises desta investigação trata-se da denúncia das bases alienantes, dominadoras e totalitárias presentes na sociedade capitalista e ideologicamente presentes nas propostas (de)formativas para a docência. A explicitação das contradições e o debate acerca dos fundamentos constitutivos das propostas “críticas” e “inovadoras” mostraram dados importantes acerca do ocultamento dos nexos existentes entre pragmatismo, razão instrumental e formação de professores de educação física através dos espaços destinados ao estágio supervisionado curricular obrigatório.

A leitura integral das produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* revelou também aspectos interessantes que contribuem para perspectivas formativas no âmbito dos estágios na formação de professores de educação física. De um modo geral, o conjunto de produções analisadas indica a necessidade de se compreender o estágio supervisionado com mais protagonismo nos currículos de formação de professores de educação física. Aponta também a importância de se atentar para as relações estabelecidas entre universidade e escola e entre os sujeitos envolvidos nesse processo – professores orientadores, professores

colaboradores das escolas¹¹³ e estagiários – sobretudo no que se refere à necessidade de formação continuada dos professores que recebem os estudantes estagiários nas escolas.

Desse modo, problematiza-se, nesta tese, a seguinte questão: Sob quais concepções essa formação é proposta pelos autores das produções analisadas e qual o lugar da teoria e da prática nesse processo. Um terceiro ponto importante presente nas teses e dissertações refere-se ao destaque da importância de construção de projetos institucionais de estágio supervisionado curricular, a fim de que as ações saiam do isolamento e da inorganicidade.

Desse modo, este estudo também expressa o reconhecimento dos esforços, a seriedade e a competência teórica dos trabalhos construídos em torno da temática do estágio e da formação de professores de educação física. Alguns grupos de pesquisa, localizados, em sua maioria, nas regiões Sul e Sudeste e um grupo que trabalha na perspectiva contra-hegemônica situado no Nordeste, têm trabalhado arduamente para a elaboração e consolidação de propostas críticas de estágio supervisionado curricular obrigatório na formação docente. Esse reconhecimento faz-se necessário mesmo que se tenham discrepâncias teóricas e epistemológicas. As produções oriundas desses grupos ainda são tímidas no contexto da produção científica da pós-graduação *stricto sensu*, mas se fazem presentes em anais de eventos científicos da área e em alguns artigos de periódicos, o que traz impactos com potenciais formativos nessa área de conhecimento tão importante da formação inicial de professores de educação física.

Apesar de as produções científicas da pós-graduação se mostrarem, de modo hegemônico, atreladas a uma perspectiva enraizada nos pressupostos do pragmatismo norte-americano, é válido ressaltar as suas contribuições para a qualificação do debate acerca do estágio nas licenciaturas em educação física num contexto histórico de lutas e embates com as concepções biologicista, médica e militar dessa área de conhecimento. Para Freitas (2008, p. 95-96),

¹¹³ A tese de Benites (2012) e a dissertação de Mazzocato (2014) trazem, de modo mais enfático, a investigação acerca dos professores colaboradores de estágio supervisionado que recebem os estagiários nas escolas de educação básica.

A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de “prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “problemas concretos”, e os últimos orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão de ênfase no currículo de formação do professor, defendendo o predomínio da “prática. [...] Com isso, elimina-se a formação teórica (e política) do profissional, convertendo-o em um *practitioner*, um “prático”. A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador.

Assim, este estudo mostrou contradições importantes expressas nos projetos de formação de professores de educação física, a partir do tempo e do espaço pedagógico destinado ao estágio supervisionado curricular obrigatório, e que também podem ser direcionadas aos estágios não obrigatórios. As críticas às propostas tradicionais de educação e a defesa do pensamento reflexivo não têm legitimado os princípios da educação libertadora e emancipatória. O desenvolvimento da racionalidade moderna, criticado por Adorno e Horkheimer (1985), revela a redução das possibilidades formativas da universidade contemporânea e evidencia a incompatibilidade do projeto burguês de sociedade com a emancipação e a autonomia da humanidade.

Como importante inquietação, esta pesquisa sinaliza para a necessidade de se pensar como a formação de professores de educação física integra, sobretudo em suas contradições, a concepção da racionalidade instrumental e do pensamento utilitário e pragmático. Este estudo também sinaliza para que haja uma maior atenção aos discursos sedutores que, de forma velada, defendem o aligeiramento da formação docente, o recuo e a recusa da teoria, o deslocamento da formação de professores da universidade, a banalização da pesquisa e da práxis e o engodo da resolução dos problemas inerentes à relação entre teoria e prática oriundos do modo como o homem produz a sua existência, que, nessa conjuntura social, se expressa através da alienação e da divisão social do trabalho e intensifica o empobrecimento da experiência, a semiformação cultural e os mecanismos de dominação da indústria cultural.

Diante dessa conjuntura, esta investigação contribui para o debate sobre estágio supervisionado curricular obrigatório na formação de professores de educação física a partir das contribuições da dialética negativa adorniana, enfatizando-se a proeminência da crítica imanente e do desocultamento das contradições existentes nesse espaço formativo da universidade. Os estágios supervisionados, mediante suas especificidades, devem dialogar criticamente com as contradições do mundo do trabalho e enfrentar as políticas neoliberais e as saídas sedutoras da ideologia pós-moderna, que acenam para a possibilidade de conciliação entre teoria e prática e para a adesão do ecletismo e do pluralismo teórico destituído de concepções políticas e ideológicas de enfrentamento da lógica do capital.

No âmbito da especificidade do estágio supervisionado curricular obrigatório das licenciaturas em educação física, faz-se necessária a incorporação de elementos transgressores da lógica da semiformação cultural, da racionalidade instrumental e da indústria cultural, dimensões vinculadas a esta área de conhecimento, desde a sua gênese, e que, em desdobramentos atuais, encontram-se intimamente ligados ao empobrecimento formativo no âmbito dos esportes, da dança, das lutas, da ginástica, dos jogos e das diversas manifestações da cultura corporal tão significativa na formação humana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bica. São Paulo: Ática, 1992.

ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, G. **Theodor Adorno**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1994a. p. 62-75.

ADORNO, Theodor W. Indústria cultural. In: COHN, G. **Theodor Adorno**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1994b. p. 92-99.

ADORNO, Theodor W. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. In: _____. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995 a. p. 83- 103.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 104- 123.

ADORNO, Theodor W. Sobre sujeito e objeto. In: _____. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995c. p. 181- 201.

ADORNO, Theodor W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995 d. p. 202- 229.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S; LASTÓRIA, L.A.C.N. **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

ADORNO, Theodor W. Crítica cultural e sociedade. In: ADORNO, Theodor W. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 2001. p. 7-26.

ADORNO, Theodor W.; HORKEHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Melina Silva. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa.** 2010. 142 f. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

ANFOPE. VIII Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. In: ENCONTRO NACIONAL, 9., 1998, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/diranf99.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

ANTUNES, Déborah Christina. **Por um conhecimento sincero no mundo falso: teoria crítica, pesquisa social empírica e *The Authoritarian Personality*.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014a.

ANTUNES, Déborah Christina. A conexão entre reflexão filosófica e pesquisa social empírica como *práxis* na teoria crítica da sociedade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** n. 22, maio-out/2014b. p. 24-42.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

AROEIRA, Kalline Pereira. **O Estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores,** 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO; Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BECHI, Diego. A formação do professor reflexivo à luz da concepção pragmática deweyana de educação. In: FÁVERO, Altair Alberto & TONIETO, Carina (Orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a educação.** Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 189- 206.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades.** 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Ciências da Moricidade) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: BENJAMIN, Walter et.al. **Textos escolhidos.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 4-28.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, Brígida Batista. **Formação profissional em educação física**: construção identitária de professores em formação inicial. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). UPE/UFPB. Recife. João Pessoa.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2002b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 7/2004 de 31 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil – Sub-chefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 19 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília: DOU, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editorial, 2002.

CALDERANO, Maria da Assunção. Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36.,2013. Goiânia. **Anais...** Goiânia. p. 1-16.

CAMPOS, Nilce A. S. de Arruda. As diretrizes curriculares e o processo de semiformação. In: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. (Orgs.). **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009. p. 81-87.

CARDOZO, Luciana Pereira Cardozo. **Estágio curricular supervisionado em Educação Física**: significado para a formação docente dos egressos da FURG. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Porto Alegre, 2012.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. Profissionalização docente e subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista. 2016. 238 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHAVES, Márcia; SÁNCHEZ-GAMBOA, Silvio; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Prática de Ensino**: formação profissional e emancipação. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2003.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CRISTÓVÃO, Sílvio César. **Estágio supervisionado em educação física**: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei? 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CUNHA, Marcus Vinícius da.; PIMENTA, Rita. Reflexão, democracia e poética em John Dewey. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 61-78.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Problemas de atualidade da teoria crítica? Indústria educacional hoje. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Orgs.). **A indústria cultural hoje**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 185-198.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DALAROSA, Adair Ângelo. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade**

e educação: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003. p. 197-217.

DEWEY, John. **Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo:** uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. **Democracia e Educação:** capítulos essenciais. Tradução de Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia.** Tradução de Marsely De Marco Martins Dantas. São Paulo: Ícone, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). Campinas, **Educação e Sociedade**, v.24, nº 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora da Unesp, 2010. p. 33-49.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às proposições neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação – Dossiê: interpretando o trabalho docente**, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A relação entre filosofia e pedagogia no pensamento de John Dewey. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a educação.** Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 79-102.

FERNANDES JÚNIOR, Oliveira Machado; FERNANDES, Sonia Regina de Souza. A formação do professor de educação física e o estágio supervisionado: mapeando a produção acadêmica no âmbito da Capes. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 10., **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2014. p. 1-19.

FERREIRA, Isabella Fernanda. **Os ciclos de aprendizagem em Perrenoud: uma análise teórico-crítica**, 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

FREITAS, Helena de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: LINHARES, Celia *et al.*; ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-102.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. Prefácio. In: BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 7-19.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papyrus, 1994.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOERGEN, Pedro. A Universidade e a Dialética do Esclarecimento. In: PUCCI, B; ZUIN, A. A. S; LASTÓRIA, L. A. C.N. **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 217-244.

HOBBSAWN, Eric. J. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOMERO. **Odisseia**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. **Formação profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do Estágio Supervisionado**. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

JAMES, William. **Pragmatismo**. Tradução de Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KRONBAUER, Carla Prado. **O curso de licenciatura em Educação Física: as contribuições dos estágios curriculares supervisionados para a formação de professores reflexivos**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LIMA, Lana Ferreira de. **A relação teoria prática no processo de formação do professor de Educação Física**. 2000. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED: América, 2013. p. 173-188.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 95-108, ago/dez, 2009.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação e experiência em Adorno. In: PAIVA, V. (Org.). **A atualidade da Escola de Frankfurt. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de ciências sociais e educação**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 0, set. 1996, p. 22-26.

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

MARCUSE, Herbert. **O fim da utopia**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial. O homem unidimensional**. 6. ed. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**. Sobre a Ideologia da Sociedade Industrial Avançada. Tradução de Miguel Serras Pereira. 1. ed. Lisboa: Letra Livre, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora da Unesp, 2010. p. 13-31.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 25-48.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MATOS, Olgária C. F. **Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

MAZZOCATO, Ana Paula Facco. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 511-520, set./dez, 2006.

MONTIEL, Fabiana Celente. **Os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura em educação física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 151-167.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rotiano. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 169-198.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

NEVES, Annabel das. **Educação Física e prática de ensino: pensando novas perspectivas nas relações institucionais entre Universidade e Escolas Públicas**. 1998. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação cultural de professores**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. Salto para o Futuro: formação cultural de professores, Brasília, ano XX, Boletim 07, jun. 2010. p. 4-8.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NUNES, Rute Viégas. **Os estágios de docência e a formação de professores em Educação Física: um estudo de caso no curso de licenciatura na ESEF/UFRGS**.

2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. Leituras sobre as contribuições de John Dewey para a educação. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. (Orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p.43-60.

PAULO NETTO, José. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luís Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 15, n. 24, p. 7-19, jul. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012b.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA Maria Lígia de O.; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

RAMOS, Glauco Nunes Souto. **Preparação profissional em educação física: a questão dos estágios**. 2002. 136 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez; PAIVA, Lauriana G. de. (Orgs.). **As políticas públicas para a Educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

RANGEL BETTI, Irene C.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. **O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidade e possibilidades.** 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) _ Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. **Formação de professores: a prática de ensino no curso de licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da licenciatura ampliada.** 2014. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003. p. 3-12.

SANTOS, Clédson L. Miranda dos; SOUZA, Sandra Maíra; PEREIRA, Danielle Nascimento Souza. Análise dos reflexos da nova lei de estágio para agentes de integração: caso IEL. Vitória da Conquista. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas. Área de Educação**, n. 10, p. 233-250, 2010.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores de educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos.** 2005. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física.** 2008. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. In: MORAES, Maria Célia

Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 129-149.

SHOOK, John R. **Os pioneiros do pragmatismo americano**. Tradução de Fábio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Alexandra Rosa. **As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física no curso de licenciatura da UFSM**: contribuições na constituição do ser professor. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores centrada na pesquisa**: a relação teoria e prática. 2011. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Suhellen Lee Porto Orsoli. **O estágio supervisionado na formação inicial de licenciados em Educação Física no Paraná**. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SOUSA, Manuela Pereira. **Pensando a formação inicial em educação física**: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

SOUZA, Luís César de. **Ideologia pós-moderna e educação física**: uma análise teórico-crítica. Goiânia. 2006. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. Os fundamentos da pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. **Revista Contrapontos**. Itajaí, v. 12, n. 2. p. 227-233, maio/ago, 2012.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. O lugar do pensamento de John Dewey na historiografia da educação brasileira. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 19-41.

SOUZA NETO, Samuel de. *et al.* O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e *lócus* de construção da identidade do professor de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. v. 2, Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 113-140.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação Humana e Formação de Professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, Dinah V.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. (Orgs.). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte**: Políticas e Cotidiano. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010. p. 13-47.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três passos para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun., 2013.

TÉO, Carlos Eduardo. **Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL**. 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Sobre a concepção pragmatista de experiência. In: TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; NEPONUCENO, Maria de Araújo et al. (Coord.). **Pensamento educacional brasileiro**. Goiânia: Editora da UCG, 2006. p. 84-108.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 1977.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. **A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos**. 2010. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

ZAMORA, José Antonio. Theodor W. Adorno: educar contra la barbárie. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 95-114.

ZANCAN, Silvana. **Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em educação física**. – Porto Alegre, 2012. 116 f. Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. O pensamento pós-moderno sobre a cultura do espírito tolerante: o solapar do irracionalismo na modernidade pela perspectiva anti-histórica. Goiânia, **Revista Inter-Ação**, v. 28, n. 1, p. 67-82, jan.-jun., 2003.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. Teoria crítica e pós-modernidade: obstaculização histórica e assujeitamento adialético. **Revista Impulso**, Piracicaba, 24, v. 61, p. 155-166, set.-dez, 2014.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. Dialética negativa e materialismo dialético: da subjetividade decomposta à objetividade perversa. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 56, p. 451-471, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago, 2008.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**. Santa Maria, v.35, n. 3, p.479-504, set-dez, 2010.

ZUIN, Antônio; GOMES, Luis Roberto. A teoria crítica e a sociedade da cultura digital. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, p. 97-107, jan./maio, 2017.

APÊNDICE

Quadro 4 - Síntese quantitativa da incidência dos autores que discutem formação de professores e estágio supervisionado

REFERENCIAL UTILIZADO	CATEGORIAS DE ANÁLISE (predominantes)	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Selma Garrido Pimenta	Conceitos gerais sobre estágio	5	8	13
	Estágio com pesquisa			
	Estágio como práxis			
Maurice Tardif	Saberes Docentes	5	7	12
	Saberes da Experiência			
António Nóvoa	Saberes da prática profissional	4	7	11
	Identidade docente			
	Formação docente crítico-reflexiva			
Donald Schön	Prático Reflexivo (<i>practicum</i>)	4	4	8
	Conhecimento tácito			
Isabel Alarcão	Professor Reflexivo	3	5	8
Kenneth Zeichner	Professor Pesquisador	3	4	7
	<i>Practicum</i> centrado na investigação			
Philippe Perrenoud	Competências	4	3	7
	Resolução de problemas			
Marcelo García	Identidade docente	4	3	7
	Professor Reflexivo			
	Pensamento reflexivo			
John Dewey	Reflexão sobre a prática	2	5	7
	Pensamento reflexivo			
	Experiência			

Fonte: Dados da pesquisa.