

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO:
O PAPEL DO PROFESSOR REGENTE DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Taiane Oliveira de Arruda

**Pelotas
2014**

TAIANE OLIVEIRA DE ARRUDA

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: O PAPEL DO
PROFESSOR REGENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO
INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, processos e práticas educativas, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria das Graças C. S. M. G. Pinto

**Pelotas
2014**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920**

A779e Arruda, Taiane Oliveira de

Estágio curricular supervisionado : o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física / Taiane Oliveira de Arruda ; Maria das Graças C. S. M. G. Pinto, orientadora. — Pelotas, 2014.

110 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Estágio. 2. Formação de professores. 3. Educação física. 4. Professores regentes. I. Pinto, Maria das Graças C. S. M. G., orient. II. Título.

CDD : 370.71

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Maria das Graças C. S. M. G. Pinto (Orientadora - UFPel)

Dra. Beatriz M. Boéssio Atrib Zanchet (UFPel)

Dr. Flávio Medeiros Pereira (UFPel)

Dr. Gustavo de Oliveira Duarte (UFSM)

Dedico este trabalho e toda a minha vida à minha mãe Sônia, cujo exemplo de força, coragem e perseverança diante dos desafios inspira-me a seguir sempre em frente.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por todos os dias da minha existência, por encher o meu caminho de desafios e me abençoar nesta caminhada.

À minha mãe Sônia, que é pai e mãe ao mesmo tempo, meu exemplo de amor, lealdade, sensibilidade e profissionalismo; a grande responsável pela minha formação.

Aos meus irmãos, Luhana e Oscar Augusto, pela presença constante, confiança em mim e incentivo a seguir em frente, vocês me deram forças!

Ao meu noivo Mateus, meu amigo, companheiro sempre presente – ainda que distante –, pelo suporte, compreensão, confiança e paciência, com sua capacidade de trazer a paz em meio às dificuldades.

Aos meus avós Nilva, Oscar e Wilma, pela compreensão nos momentos de ausência em que me dedicava a este trabalho.

À professora Dr^a. Maria das Graças Pinto, pela oportunidade, amizade e ensinamentos.

Aos professores Dr^a. Beatriz Boéssio A. Zanchet, Dr. Flavio Medeiros Pereira e Dr. Gustavo de Oliveira Duarte, pelas orientações da qualificação e pela disponibilidade em compartilharem desse valioso momento de minha formação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Estágio e Formação de Professores (GEPEFOP) pelos momentos de aprendizagens, alegria e descontração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, que contribuíram e enriqueceram meu processo de formação.

Aos colegas de mestrado, em especial à Mônica, pelo companheirismo, torcida, auxílio e reflexões partilhadas.

Aos amigos, em especial à Carol, pela boa vontade e disponibilidade *on line*; e à Nadiane, pela incansável ajuda em momentos de crise acadêmica.

A todos os professores regentes que fizeram parte deste estudo, pelas horas dedicadas à realização das entrevistas, pela disposição em participar da pesquisa, colaborando para o repensar da formação de professores.

Enfim, a todos que acreditaram em mim e de uma forma ou outra contribuíram para a realização deste trabalho. Vocês fazem parte dessa conquista!

*“Foi o tempo que dedicastes à tua rosa que
a fez tão importante”.*

(Antoine de Saint- Exupéry)

Resumo

ARRUDA, Taiane Oliveira de. **Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física.** 2014. 109f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um componente curricular obrigatório, previsto em lei e de característica fundamental nos cursos de formação de professores. É um momento para se aproximar da realidade escolar, estabelecendo relações e ações que contribuam para a sua formação docente. Entre essas relações, enfatiza-se a conexão com o professor regente da escola onde o acadêmico irá realizar suas práticas. Dessa forma, objetivou-se nesse trabalho analisar, na perspectiva do professor regente de Educação Física da Educação Básica, qual o seu papel na formação inicial dos estagiários. O caminho metodológico escolhido foi uma abordagem qualitativa, sendo que a coleta de dados foi realizada em duas etapas distintas: a primeira com a aplicação de um questionário fechado a vinte e sete professores regentes das redes municipal, estadual e federal de educação; e a segunda constituída por entrevista semi-estruturada realizada com seis professores regentes destas redes. Através da análise e interpretação dos dados, é possível destacar alguns resultados, dentre eles, foi perceptível que os professores regentes, em geral, não acompanham as atividades, planos e planejamentos dos estagiários, apesar de relatarem estar dispostos a ajudar se forem chamados por estes; também foi verificado que os regentes não são convidados a participar da avaliação do estagiário, fato que demonstra pouca interação entre universidade e escola. Sendo assim, o professor regente ainda não se considera co-formador do estagiário, fato que provavelmente está ligado à sua pequena ou nula participação em discussões e decisões a respeito do ECS com a Instituição de Ensino Superior (IES). Sentindo-se fora do planejamento, da execução e da avaliação do ECS, o professor regente também não se sente parte integrante deste processo de formação.

Palavras-chave: Estágio; Formação de professores; Educação Física; Professores Regentes.

Abstract

ARRUDA, Taiane Oliveira de. **Supervised curricular training: the role of the classroom teacher of basic education in the initial training in Physical Education.** 2014. 108f. Thesis (MA) – Education Graduate Program. Federal University of Pelotas, Pelotas.

The Supervised Curricular Training (SCT) is a compulsory curriculum component, provided by law and fundamental feature in teacher training courses. It is a time to approach with the school reality, establishing relationships and actions that will contribute to their teaching training. Among these relationships, we emphasize the connection to the classroom teacher at the school where the scholar will hold its practices. Thus, this study aimed to examine in the perspective of the classroom teacher of Physical Education, Elementary Education, which is their role in the initial training of trainees. The methodological proceeding chosen was a qualitative approach, being that the data collection was performed in two stages: the first with the application of a closed questionnaire to twenty-seven teachers of the education network city, state and federal; and the second consists of semi-structured interviews with six teachers regents these networks. Through the analysis and interpretation of data, it is possible to highlight some results, among them, was noticeable that the school teachers, generally, do not accompany the activities, plans and plannings of the trainees, despite reporting be willing to help if called by these; was also found that the regents are not invited to participate of the evaluation of the intern, which demonstrates little interaction between university and school. Therefore, the classroom teacher still does not consider co-trainer of the trainee, a fact that is probably linked to their little or no participation in discussions and decisions about the SCT with the Institution of Higher Education (IHE). Feeling out of the planning, implementation and evaluation of the SCT, the classroom teacher does not feel part of this formation process.

Keywords: Stage; Teacher training; Physical Education; Teachers Regents.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Tempo de experiência docente	55
TABELA 2 – Contribuição do estagiário e do professor regente na formação docente	57
TABELA 3 – Análise sobre formação e prática docente.....	58
TABELA 4 – Acompanhamento e sugestões no planejamento de ensino	61
TABELA 5 – Presença no ambiente de regência de classe	62
TABELA 6 – Diálogo e reunião com o orientador da IES	64
TABELA 7 – Avaliação do estagiário em conjunto IES e escola	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP – Conselho Pleno
ECS – Estágio Curricular Supervisionado
EF – Educação Física
EFE – Educação Física Escolar
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ESEF – Escola Superior de Educação Física
GEPEFOP – Grupo de Estudos e Pesquisas em Estágio e Formação de Professores
GRUPEL – Grupo de Pesquisa em Esporte e Lazer
IES – Instituição de Ensino Superior
IF-SUL – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
SME – Secretaria Municipal de Educação
CRE – Coordenadoria Regional de Educação

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	102
APÊNDICE 2 – Questionário para Professores que orientam Estágios em Escolas de Educação Básica.....	103
APÊNDICE 3 – Roteiro de Entrevista.....	107

SUMÁRIO

1 – APROXIMAÇÃO COM O TEMA: O PERCURSO.....	13
2 – METODOLOGIA: O CAMINHO ESCOLHIDO	20
2.1 – COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	21
3 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONCEITOS E CONTEXTOS	24
4 – O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	33
4.1 – ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: ATRIBUIÇÕES LEGAIS.....	38
5 – A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	43
5.1 – O PROFESSOR REGENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE AOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS	45
6 – OS PROFESSORES REGENTES E O ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTOS, DILEMAS, PERSPECTIVAS	53
6.1 – A PRIMEIRA ETAPA DOS DADOS	54
6.1.1 – O Professor Regente e seus Contextos	54
6.1.2 – O Papel dos Estágios na Formação Inicial.....	56
6.1.3 – O Papel do Professor Regente Frente ao Estagiário	59
6.1.4 – O Papel do Professor Regente Frente à Universidade.....	63
6.2 – A SEGUNDA ETAPA DOS DADOS	66
6.2.1 – Estágio Curricular Supervisionado: conhecimentos, expectativas e realidades	66
6.2.2 – Relação entre Universidade e Escola no Estágio Curricular Supervisionado	74

6.2.3 – A Participação do Professor Regente no Estágio Curricular Supervisionado e a Percepção do seu Papel na Formação do Estagiário	77
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
8 – REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES.....	101

1. APROXIMAÇÃO COM O TEMA: O PERCURSO

1



*“O que vale na vida
não é o ponto de partida
e sim a caminhada.
Caminhando e semeando,
no fim terás o que colher”.*
(Cora Coralina)

Para dar início ao presente trabalho pretendo colocar ao leitor um pouco da minha trajetória de vida, tanto pessoal quanto acadêmica e profissional, as quais me levaram ao objeto de estudo: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial do estagiário em Educação Física (EF).

Nasci no ano de 1986, na cidade de Bagé, Rio Grande do Sul. Não venho de uma família de professores, e inicialmente também não me imaginava como uma. Aos oito anos de idade fui morar com minha família na cidade de Rio Grande, onde estudei até o 2º ano do Ensino Médio. Nesse momento já pensava muito sobre a minha futura profissão e já tinha uma paixão: o movimento humano. Talvez pelo exemplo de minha mãe fisioterapeuta e das tardes passadas ao seu lado observando os atendimentos na clínica de fisioterapia.

No último ano do Ensino Médio, mudo-me de cidade novamente, dessa vez para Pelotas, onde termino minha Educação Básica e busco a Educação Superior. Nesse momento, decido prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde fui aprovada, ingressando no ano de 2006. Naquele momento, havia sido criado o curso de bacharelado em Educação Física, em conformidade com a Resolução CNE/CES nº 07/2004, e o curso que costumava-se chamar de Licenciatura Plena em Educação

¹ Fonte da imagem: <http://amorislumineaeeternam.tumblr.com/post/36858597197>.

Física passou a ser designado apenas Licenciatura em Educação Física. Entretanto, para mim ainda não estava claro a diferença entre um curso de licenciatura e um curso de bacharelado. Fui levada até a Educação Física pela minha evidente paixão pela área da saúde e pelo movimento humano.

No início da faculdade não me imaginava como uma professora de Educação Física Escolar (EFE). Acreditava que não levaria jeito para a profissão e somente me interessaria pelas disciplinas relacionadas à área da saúde. No 2º semestre do curso, fui convidada a fazer parte do Grupo de Pesquisa em Esporte e Lazer (GRUPEL), coordenado pelo professor Dr. Luiz Fernando Camargo Veronez. O GRUPEL foi determinante para o meu crescimento acadêmico e profissional, visto que com ele, eu conheci algo que me apaixonei imediatamente: a pesquisa, e em especial, a pesquisa em EFE.

A pesquisa na área da EF, centrada no âmbito escolar me proporcionou pensar a escola e as aulas de EF propriamente ditas não somente como elas eram, mas como poderiam ser. Os problemas encontrados nas escolas durante as observações e entrevistas me instigavam cada vez mais a querer fazer parte daquele meio para ter a oportunidade de “fazer diferente”. É claro que uma acadêmica do primeiro ano da faculdade tem uma noção um tanto parcial da realidade escolar, acreditando que as coisas são mais fáceis e simples do que elas realmente são; o que mais tarde acabei por compreender melhor.

A partir da segunda metade do curso, começaram os estágios. Na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da UFPel, existem três modalidades de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no curso de Licenciatura: o primeiro, nas séries iniciais do Ensino Fundamental; o segundo, do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e o terceiro, no Ensino Médio.

Desde o primeiro estágio havia em mim uma inquietação sobre a forma como estes aconteceriam. Muitas dúvidas não foram sanadas sobre como proceder perante aos alunos, perante a escola, ou em situações especiais que pudessem vir a ocorrer. Não me sentia completamente segura para estar à frente de uma turma; e havia também o medo, como aluna que ainda era, de “errar” e talvez até reprovar na disciplina. Ao final, não reprovei, mas as inquietações continuaram. Acreditava que o estágio precisava ser revisto, repensado... Os alunos precisavam de maior suporte nesse momento tão importante de suas vidas acadêmicas!

Em meu terceiro estágio, no Ensino Médio, escolhi uma turma do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IF-Sul), primeiramente pela generosa oferta de materiais para as aulas de EF que a escola dispõe, diferentemente da grande maioria das escolas públicas da cidade. Porém, a escola não me ofertou somente muitas bolas, colchonetes, arcos e cones; mas também uma pessoa muito importante, que veio a me acrescentar demais durante meu estágio, a professora regente² de EF da turma.

Antes mesmo do início desse terceiro estágio, enquanto conversava com essa professora, ela me falou que iria observar todas as minhas aulas e também requisitaria uma cópia de todos os meus planos de aula, pois, segundo ela, era sua obrigação me supervisionar e me avaliar conjuntamente com a universidade. De início, confesso que não gostei. Senti-me ameaçada, vigiada, e achei que isso pudesse afetar negativamente minhas aulas nesse período de estágio. Porém, aos poucos fui ficando mais a vontade com a professora regente; mantivemos sempre diálogos construtivos, de forma que a aula fosse bem aproveitada, que as alunas³ aprendessem e que eu aprendesse também, já que o estágio é um importante espaço de aprendizagens para o acadêmico.

Nesse momento comecei a perceber o quão valiosa essa experiência estava sendo para a minha formação profissional. Houve uma troca, um amparo, de alguém que tinha preparo e experiência, mas não era necessariamente ligada à universidade. É preciso esclarecer, no entanto, que havia assistência do professor orientador de estágio, da Instituição de Ensino Superior (IES), que realizava reuniões com o grupo uma vez por semana, entretanto, aquele momento não era o suficiente, no meu entendimento como estagiária, pois minhas dúvidas e aflições surgiam muitas vezes durante o período de regência de aula, na escola.

A partir dessa experiência, ainda continuando com a temática do estágio, resolvi fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a partir da temática do Estágio, com o trabalho intitulado “Processos Avaliativos de Educação Física no Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio”, sob orientação do Prof. Dr.

² Utilizarei o termo *professor regente* por ser o mais encontrado na literatura para designar tal personagem no contexto do ECS. Ainda assim, é importante ressaltar que a Lei nº 11.788 de 2008 adota a expressão *supervisor* para referir-se ao profissional da parte concedente do estágio, responsável por supervisionar o estagiário.

³ Era uma turma somente do sexo feminino.

Flávio Medeiros Pereira. Neste, estudei os métodos avaliativos em EF que ocorriam durante o ECS. Mais uma dificuldade, que, a meu ver, os estagiários não estariam realmente preparados para lidar durante esse momento acadêmico.

Quando terminei minha graduação, logo pensei em cursar uma pós-graduação. Desta forma, participei de uma seleção de mestrado, ingressando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFPel, no 1º semestre de 2012, sob orientação da professora Doutora Maria das Graças C. S. M. G. Pinto, na linha de pesquisa: Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas.

Ao pensar em um tema para o projeto de seleção do mestrado, tendo em vista minha proximidade com o tema estágio, achei interessante ler artigos a esse respeito para possíveis ideias. Mas penso que um tema de pesquisa não aparece dessa forma, nós não o escolhemos apenas, mas somos “escolhidos” por ele. Quero dizer, a intenção de pesquisar determinado tema acontece quando ele, de alguma forma, faz parte das inquietações do pesquisador, e também de suas trajetórias percorridas. Desta forma, não tive ideias “novas”, mas veio-me à memória a minha experiência com a professora regente de EF do estágio no Ensino Médio que realmente me supervisionou e me auxiliou muito, e fiquei me perguntando se essa prática é comum ou se outros estagiários costumam ter a mesma sorte que eu tive?

Durante o primeiro ano do curso de mestrado, fui aprovada em um concurso para o magistério público estadual e logo fui chamada a lecionar no Ensino Médio, em uma escola na cidade de Pelotas. E para a minha surpresa, no primeiro dia de aula, tomo o conhecimento de que teria dois estagiários sob minha supervisão⁴. A primeira ideia que surgiu no momento foi: será que eu vou conseguir ser uma boa supervisora de estágio?

Após, já mais calma e um pouco mais acostumada com o ritmo da escola, tenho tempo para conversar com os estagiários. Apresentei-me a eles como a nova professora regente de EF da turma e busquei conhecer um pouco mais sobre a realidade dos dois no estágio⁵. A partir daí, expus a minha forma de ver o ECS, baseando-a tanto em minha trajetória anterior como estagiária como em meus

⁴ O estágio foi realizado em dupla.

⁵ Neste momento os acadêmicos já haviam realizado metade de sua carga horária total de estágio com a turma, que tinha como regente de Educação Física outra professora.

estudos posteriores sobre o tema, explicando que a minha função ali era supervisionar, auxiliar e também avaliar os estagiários conjuntamente com a IES. Com relação à avaliação dos estagiários, a IES não me procurou para pudéssemos realizá-la em conjunto, o que demonstra uma desconformidade com a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002⁶.

Outro momento importante de aproximação com o tema foi a minha participação, que ocorreu desde meu ingresso no mestrado, no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estágio e Formação de Professores (GEPEFOP). Durante as reuniões com o grupo e a partir de leituras e discussões acerca do tema, foi possível perceber que ainda estamos muito carentes de produção científica a respeito do ECS na formação de professores, e ainda mais carentes se formos considerar o papel do professor regente da educação básica nesse contexto.

Em levantamento da produção existente acerca do tema dessa pesquisa, feito no mês de outubro de 2012 no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq⁷ observei que existem muitos grupos registrados que contém em seus nomes a expressão formação, porém nem todos estão relacionados à formação de professores. Ainda assim, encontrei 329 grupos que, de alguma maneira estavam ligados à pesquisa em formação docente. Com relação ao estágio, encontrei apenas quatro grupos que utilizavam essa expressão em sua nomenclatura, nenhum destes fazia referência ao estágio na Educação Física.

Já em outro levantamento feito no Banco de Dissertações e Teses da CAPES⁸ na busca de trabalhos entre os anos de 2006 e 2011, encontrei um total de 2199 produções relacionadas à formação de professores. Com relação ao estágio, o número de trabalhos encontrado foi de 203, e em relação ao estágio na Educação Física observei uma baixíssima recorrência de apenas 10 produções^{9 10}.

⁶ A referida Resolução, que será retomada posteriormente, coloca que o ECS deve ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

⁷ O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) constitui-se em bases de dados que contém informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no país.

⁸ O Banco de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) disponibiliza resumos e informações de teses e dissertações apresentadas nos programas de pós-graduação do país.

⁹ Saliento que na busca realizada contabilizei apenas os trabalhos que não aparecerem repetidos entre os diferentes descritores.

¹⁰ Além dos títulos, foram também analisados os resumos dos trabalhos.

Nos trabalhos referentes ao Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd Sul)¹¹ dos anos 2006, 2008, 2010 e 2012, ao buscar pela temática formação de professores, encontrei de 77 à 135 trabalhos relacionados. Sobre a temática do estágio, nota-se uma menor recorrência nestes eventos, tendo de 3 a 14 trabalhos apresentados nos últimos quatro eventos. Com relação ao estágio na Educação Física foram encontrados apenas três trabalhos; um deles apresentado no ano de 2006, e outros dois no ano de 2012.

Em levantamento feito nos artigos referentes a painéis apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)¹² dos anos de 2006, 2008 e 2010, observei que, em 2006, o tema formação de professores teve 207 artigos publicados no evento. Já ao buscar o tema estágio, encontrei 24 trabalhos relacionados, porém não há registro de nenhum trabalho relacionado com o estágio na Educação Física. No ENDIPE do ano de 2008, encontrei 291 artigos relacionados à formação de professores, 32 artigos sobre estágio, e, somente, três trabalhos referentes ao estágio especificamente na Educação Física. Em 2010, observei um menor número de trabalhos de forma geral nos painéis do evento. Porém, ainda assim, referente à formação de professores, encontrei 179 trabalhos; a respeito de estágio, apenas cinco; e sobre o estágio na Educação Física, somente dois trabalhos.

A partir dos levantamentos feitos pude observar que apesar de a temática formação de professores fazer parte de variados estudos em diversas instituições no país, sendo amplamente discutida nos eventos científicos da área da educação, parece-me que o ECS, parte integrante essencial da formação inicial de professores, ainda está bastante carente de estudos e pesquisas na área, e isto acontece ainda mais quando se trata do ECS na Educação Física. Desta forma, entendo que o presente trabalho venha a contribuir para a área da educação, em especial para a temática da formação inicial de professores.

Tendo como base o que foi mencionado, bem como minha trajetória como estagiária e professora de Educação Física, proponho o seguinte problema de

¹¹ Evento científico, realizado de dois em dois anos na região sul do Brasil. Faz parte das ações da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), sendo referência na divulgação de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação da região.

¹² Evento científico, realizado de dois em dois anos, que congrega pesquisadores e profissionais da educação.

pesquisa: **Qual o papel do professor regente da Educação Básica na formação inicial de alunos estagiários em Educação Física?**

Para a construção desta pesquisa também busquei respostas a outras inquietações decorrentes do assunto, são elas: Como ocorre a participação do professor regente junto aos estagiários nas aulas de Educação Física (relação professor x estagiário, avaliação do estagiário, acompanhamento das aulas, acompanhamento do planejamento do estagiário)? Que implicações o professor regente da escola evidencia ao receber estagiários? Como se estabelecem as relações do professor regente da Educação Básica com o professor orientador de estágio da Instituição de Ensino Superior? Qual o conhecimento do professor regente da Educação Básica acerca das políticas educacionais que regulamentam suas atribuições frente aos estagiários de Educação Física?

2. METODOLOGIA: O CAMINHO ESCOLHIDO

13



Para que fosse possível a realização deste trabalho, que tem por objetivo analisar, na perspectiva do professor regente de Educação Física (EF), o seu papel na formação inicial dos estagiários, foram feitas opções metodológicas. Sendo assim, precisei optar pelo tipo de abordagem utilizada, os cenários da pesquisa, seus colaboradores e os instrumentos utilizados para realizar a coleta de dados.

Gil (2002) sugere que a pesquisa é requerida quando precisamos de respostas a problemas e não possuímos informação suficiente ou disponível para respondê-lo. “A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos” (ibidem, p. 17).

Ainda para Marconi e Lakatos, a pesquisa

[...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (2003, p. 155).

Dessa forma, explico a seguir as etapas metodológicas adotadas no encaminhamento do trabalho.

¹³ Fonte da imagem: <http://juventudeolhandoparaalvo.blogspot.com.br/2011/09/e-agora-que-caminho-seguir.html>.

2.1. Coleta e análise de dados

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. A primeira, utilizou um questionário fechado (apêndice 2) aplicado a professores regentes de Educação Física de escolas municipais, estaduais ou federais, que estivessem recebendo estagiários de EF no momento da coleta ou que tivessem recebido nos últimos dois anos. Para fins de esclarecimento, a escolha por professores das três redes de ensino não teve a pretensão de se fazer comparações entre estas ou entre os professores, objetivando apenas permitir que fossem analisadas as perspectivas das diferentes realidades educacionais.

Os professores e as escolas foram selecionados após levantamento exploratório junto à 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), Secretaria Municipal de Educação (SME) e coordenação do setor de Educação Física da instituição federal de ensino.

Como critérios para a seleção da amostra de participantes da pesquisa foi estabelecido que os professores regentes das escolas fossem formados em Educação Física e lecionassem no Ensino Médio, pois esta é a única etapa do Ensino Básico que é contemplada em escolas das três redes de educação: municipal, estadual e federal.

Gil (1999) define questionário como:

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. [...] Nas questões fechadas, apresenta-se ao respondente um conjunto de alternativas de resposta para que seja escolhida a que melhor representa sua situação ou ponto de vista (p.128-130).

Ainda para Amaro, Póvoa e Macedo, o questionário se constitui por um instrumento de coleta de dados muito significativo, apesar de demandar um esforço do pesquisador na elaboração de tal instrumento. Segundo essas autoras,

Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos [...] As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão. Assim, elas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o Princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), Princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e Princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor) (2004/05, p. 04-05).

Tendo por exemplo o que foi observado pelas autoras, busquei construir um instrumento que atendesse aos objetivos estabelecidos no trabalho e optei por trabalhar com um questionário “por escala”, já que o número de colaboradores deveria ser elevado¹⁴ para considerar a alternativa de respostas abertas. Foram elaboradas 16 (dezesesseis) questões com graduações indo de “nunca” à “sempre” nas escalas, entre outras com respostas objetivas, como o tempo de experiência docente e rede onde lecionava.

A segunda etapa foi realizada por meio de uma entrevista semi-estruturada (apêndice 3), junto a seis professores regentes também participantes da primeira etapa (questionários). A escolha destes se deu através da disposição dos mesmos em colaborar nesse momento da pesquisa. Sete participantes da primeira etapa estiveram disponíveis para tanto, porém escolhi trabalhar com seis sujeitos a fim de conseguir certo equilíbrio no número de entrevistados. Desta forma, entrevistei dois professores de Escola Municipal, dois de escola Estadual e dois de Instituição Federal de Ensino.

A entrevista semi-estruturada utiliza-se de um roteiro previamente estabelecido no qual o pesquisador guia sua entrevista tendo perguntas abertas que possibilitam que os sujeitos explicitem o que fora questionado de forma livre e espontânea. Menga Lüdke e Marli André, afirmam que a entrevista semi-estruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (1986, p. 34).

¹⁴ Considerando-se o elevado número de escolas municipais e estaduais existentes no município de Pelotas/RS.

A análise dos dados se desenvolveu através de uma abordagem qualitativa. Algumas características básicas que configuram este tipo de estudo são a naturalidade do ambiente onde os dados serão coletados, o contato prolongado do pesquisador com este ambiente, a grande quantidade de dados descritivos coletados, uma preocupação maior por parte do pesquisador em estudar os contextos e não somente os resultados, um interesse pela perspectiva que o participante da pesquisa dá às questões e também uma análise de dados que tende a seguir um processo um tanto indutivo, sem a preocupação de comprovar hipóteses preestabelecidas (BOGDAN; BIKLEN apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para melhor análise e compreensão dos dados desta pesquisa, foi elaborado um conjunto de categorias, levando em consideração as falas dos entrevistados que mais se destacaram de acordo com os objetivos propostos no trabalho. Conjuntamente, houve seleção e revisão de teorias necessárias para dar embasamento e sustentação à discussão promovida na análise dos dados.

3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONCEITOS E CONTEXTOS

15



A formação inicial tanto nos cursos de licenciatura quanto em outros cursos de nível superior se trata de uma formação que servirá de base inicial, como o próprio nome já diz, para a profissionalização do indivíduo. Chamamos de formação inicial aquela que comumente se refere à graduação e de formação continuada àquela que se dá após a graduação, como em cursos de pós-graduação, entre outros.

Para melhor compreensão a respeito da formação inicial de professores, considero importante que primeiramente exploremos os termos “formação” e “formação de professores” à luz de alguns autores.

Ao buscar a palavra formação no dicionário, temos sua definição, segundo Houaiss (2009), como

1 ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação; **2** maneira pela qual uma pessoa é criada ou educada; o que lhe molda o caráter, a personalidade; **3** conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a uma atividade prática ou intelectual; **4** conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa.

Quando pensamos nessa expressão: formação – normalmente temos a ideia de uma formação profissional, onde o indivíduo irá adquirir competências para futuramente exercer determinada atividade laboral. Porém, essa palavra relaciona-

¹⁵ Fonte da imagem: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/origem-sucesso-fracasso-escolar-419845.shtml>.

se com o ser humano de uma forma global, e não somente diz respeito à área profissional de sua vida.

Para Ferry (2004, p. 53) nem todos dão o mesmo sentido à palavra formação, sendo que algumas pessoas costumam confundi-la com o que o autor chama de “dispositivos de formação” ou “suportes de formação”, ou seja, os meios pelos quais buscamos estabelecer uma modificação em nós mesmos. Por exemplo, ao falar em uma “formação universitária”, estamos apenas citando um mecanismo pelo qual podemos estabelecer essa formação, no caso, a universidade é apenas um meio para se chegar a uma formação e não seu fim. O autor ainda coloca que a palavra formação também é erroneamente associada às ferramentas de aprendizagem, como quando dizemos que em determinado curso tal pessoa “recebeu uma boa formação”.

Os programas, cursos e suas ferramentas para a aprendizagem são muito importantes para a formação de um indivíduo, porém não devem ser confundidos com esta. A formação é algo que acontece “de dentro para fora” e tem relação com tomar forma, estar preparado para determinada função. Os mecanismos que auxiliam na formação, seja ela em qual sentido for, possuem apenas o papel de contribuir com o processo formativo de alguém.

Ainda nesse sentido, Marcelo García (1999) coloca que o conceito de formação tem a ver com a vontade e a capacidade pessoal, o que indica que o próprio sujeito é o principal responsável pela maneira como se dará o seu processo formativo. Este fato não exclui a contribuição de outras pessoas nesse processo, ao contrário, é por meio da relação com outros sujeitos que é possível uma troca de saberes favorecendo um aperfeiçoamento pessoal e também profissional.

Concordo com Pinto (2010, p. 113) ao entender que a formação não ocorre apenas em um único lugar, mas constantemente e de diversas formas. Para a autora, “não existe formação em movimento unilateral. Formar ultrapassa ‘colocar na forma’, mas configura-se em alguma maneira de ressignificação”. Com relação ao papel socializador existente no processo formativo, Pinto acredita que a interação com o outro também promove a formação, porém alerta para o fato de que um sujeito não forma o outro, apenas contribui nesse processo:

[...] tendo em vista os princípios educacionais almejados, não é possível aceitar que possa existir uma forma de alguém conscientizar outra pessoa, pois isso seria acreditar na possibilidade de “despersonalizar” o sujeito, de desapropriá-lo de sua condição de ser ator do seu destino, por mais que não desconheça a significativa influência de uma cultura socializadora. Entendemos, assim, que **todo processo formativo seja também autoformativo** (grifo da autora) (p. 112).

Nos caminhos da formação diversas pessoas cruzam conosco e de alguma forma nos acrescentam algo, e assim nós mudamos, nos transformamos e aos poucos nos formamos. Sendo assim, podemos dizer também, que o processo de formação é constituído por diversas mudanças em seu caminho e que a participação de outras pessoas neste não é o chamado “formar”, mas sim, o contribuir para a formação do sujeito.

Outro fato a respeito dos processos formativos é o de que mantemos, mesmo que implicitamente uma ideia de formação do sujeito vista por um viés construtivo, porém nem sempre é assim que esta acontece. Estamos sempre em constante formação e muitas vezes nos formamos para algo considerado não construtivo, mas para isso também é necessário formar-se. As pessoas e os meios que podem influenciar no processo formativo também podem ser considerados negativos, mas aprendemos também com eles, podendo ser exemplo de algo que queremos nos afastar ou até nos aproximar.

Com relação à especificidade da formação de professores, percebi no levantamento feito inicialmente¹⁶ que este tema tem sido bastante abordado na literatura científica, o que por um lado nos mostra um amplo interesse no que parece ser um ponto importante para uma melhoria na educação de forma geral.

É importante ressaltar também que a pesquisa em formação de professores alcança interesses políticos, na expectativa de ajudar a melhorar qualitativamente os sistemas educacionais, baseando-se na afirmativa de que a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da educação básica seja exclusividade do professor, retirando das discussões todos os fatores que podem influenciar na aprendizagem.

De acordo com Marcelo García (1999, p. 26),

¹⁶ Páginas 17 e 18.

A formação de professores é a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A formação de professores, como um todo, é um tema bastante amplo, podendo ter enfoque em um ou outro aspecto, como a formação inicial e continuada, por exemplo. Ao mesmo tempo também é um movimento contínuo, que não acaba, haja vista que estamos em constante formação. No caso específico da docência, chamamos de formação inicial aquela que se dá nos cursos de formação de professores, anteriormente denominados de licenciaturas, nas diversas áreas do saber e, geralmente, em nível de graduação¹⁷.

Com relação à formação inicial, Ferry (2004) aborda esta como um momento em que o sujeito estará em um centro de formação profissional, mas que, entretanto ainda não retrata o campo profissional onde ele irá atuar posteriormente. O processo de formação inicial é útil e necessário para antecipar situações reais da profissão e nos apropriarmos de um rol de aprendizagens e maneiras de agir quando isso ocorrer. Segundo o autor, este é um processo de preparação profissional que necessita de determinado tempo; sem este período de formação, se colocado abruptamente frente à realidade profissional o sujeito possivelmente apresentaria maiores dificuldades para realizar suas atividades nesse contexto. A formação profissional não se trata de apenas adquirir conhecimentos, mas de assimilar esses conhecimentos como forma de poder estar utilizando-os para melhor exercer sua profissão.

A formação inicial de professores, para Marcelo García (1999), visa elevar, aperfeiçoar os conhecimentos e competências dos futuros professores. Destaca sobre a necessidade de observar os elementos básicos do currículo formativo, para que esses acadêmicos, quando concluírem seu curso de formação inicial estejam capacitados para o trabalho profissional principal do professor, a aula. Também é importante destacar que a qualidade da educação recebida pelos alunos desses

¹⁷ Exceção para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que pode ocorrer também no Curso Normal, em nível médio.

professores pode ser uma das formas de avaliar a qualidade de sua formação inicial no curso de graduação, apesar de este não ser o único aspecto a ser levado em conta ao se determinar os fatores que levam à baixa qualidade do sistema educacional.

A formação de professores é destaque quando o assunto é a qualidade da educação oferecida, desta forma entendo que a mesma deva sim ser debatida cientificamente. Mas concordo com Nóvoa (1995) ao entender que para que haja uma mudança que proporcione melhorias qualitativas neste setor é preciso que se conheçam as deficiências dos cursos de formação inicial de professores e, além disso, haja condições para essas mudanças. Se todos os setores envolvidos com a educação não caminharem juntos não haverá a tão esperada transformação da escola. Nesse sentido, o autor complementa seu raciocínio:

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (NÓVOA, 1995, p. 31).

A formação inicial, em geral, precisa arcar com um rol de conhecimentos para que o sujeito possa ter a base para sua prática profissional. Porém, no caso dos cursos de licenciatura, onde o objetivo é formar “professores de”, além dos conhecimentos técnicos e científicos da área, é preciso também formar para ser professor. Como formar alguém para ser professor?

Como abordado anteriormente, o processo formativo é algo contínuo, que não se inicia na universidade e muito menos se finda com a obtenção do diploma do curso de graduação. Ao contrário, todas as nossas vivências anteriores e posteriores a isso farão parte de um todo formativo, sendo extremamente importantes para a construção de nossa identidade profissional. Portanto, formar professores (ou formar-se professor) não é tarefa simples e objetiva, mas para perfazer esse percurso é necessário dar o pontapé inicial e ingressar em um curso de licenciatura.

Na formação inicial docente basicamente tem-se no currículo disciplinas que assistirão o acadêmico no domínio dos conteúdos pertencentes à área de conhecimento do seu curso, e as disciplinas de caráter pedagógico, que têm por

objetivo aproximar o aluno da realidade de sua futura profissão, auxiliando-o nos meios em que ele irá utilizar seus conhecimentos e transferi-los pedagogicamente, ou seja, como ele irá “ensinar” no espaço de aula na escola. Também é função das disciplinas relacionadas à didática, trabalhar questões como o comportamento do professor, a maneira de agir diante de dificuldades com alunos, entre outros.

Durante muito tempo os cursos de licenciatura no país seguiram em sua estrutura curricular um modelo conhecido como “3+1”, onde durante os três primeiros anos do curso o aluno recebia uma formação específica em sua área de conhecimento, e no último ano eram ofertadas disciplinas pedagógicas e o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) (FERNANDES; SILVEIRA, 2007, p.07). Esse modelo demonstra uma supervalorização dos conteúdos específicos em detrimento à formação pedagógica. Também nos mostra uma dicotomia entre teoria e prática, onde o acadêmico passa três anos adquirindo conhecimentos técnicos e científicos para depois aplicá-los no final do curso, no ECS.

Segundo Pimenta e Lima (2006), “[...] Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de ‘prática’” (p. 07).

Sobre a formação teórica recebida nas salas de aulas nas IES, Felício e Oliveira (apud Marran e Lima, 2011) apontam que, embora estas tenham fundamental importância, não são suficientes para que se prepare o acadêmico para o exercício de sua futura profissão, sendo assim necessária a aproximação deste com o cotidiano e realidade do ambiente profissional em questão. A esse respeito, salientam Pimenta e Lima (2004):

[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de *teorias*, pois constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (p. 33).

Na discussão teoria *versus* prática, Piconez (2009, p. 25) afirma que deve haver um movimento na direção de “prática-teoria-prática recriada”, pois a partir da prática conhecemos elementos que nos possibilitam refletir, estabelecendo novas teorias e por consequência, práticas transformadas.

Ao concebermos a necessidade de se visualizar a prática como importante elemento formador não estamos, de forma alguma, desvalorizando a teoria e os conhecimentos técnicos e científicos específicos da área. Na realidade, a proposta é refletir que a teoria e prática são elementos indissociáveis e uma não é o apêndice de outra (PINTO, 2010). Não deve haver uma prática desconectada da teoria ou uma teoria que não esteja vinculada com a prática. Pois dessa forma, a primeira seria apenas uma prática pela prática, provavelmente pautada na imitação de modelos, mas sem a devida reflexão posterior, que gera o aperfeiçoamento e faz com que criemos nossa identidade profissional. Já a ideia de uma teoria desvinculada da prática assumiria uma posição “teoria no vazio”, distante da realidade que está em constante mutação, sendo necessário um conhecimento desta para aprofundamento teórico. Assim,

[...] é possível visualizarmos um ciclo contínuo entre teoria e prática, um vai e vem ininterrupto: a teoria ilumina a prática e assim possibilita novos fazeres; a prática comprova, desmente e aperfeiçoa teorias; as teorias são sustentadas por práticas e as práticas por teorias. Enfim, teoria e prática são indissociáveis (FELDKERCHER, 2010, p. 112).

A dicotomia entre teoria e prática trava uma batalha onde apenas uma forma de conhecimento é valorizada, nesse caso, temos visto uma supervalorização da teoria sobre a prática, reduzindo a ciência a apenas uma lógica racionalizada. Sem uma prática a que possa fundamentar, a teoria, sozinha, tende a se tornar apenas um acúmulo de informações. Já a prática, sem uma fundamentação teórica, fica reduzida à execução de tarefas não reflexiva, não contestada e não modificada (FERNANDES, SILVEIRA, 2007).

Para Pimenta e Lima (2006) todas as disciplinas que constituem o currículo de um curso de formação de professores são teóricas e práticas e precisam caminhar juntas no processo de formar professores, o qual é um objetivo comum a todas elas, e não somente às disciplinas relacionadas à didática. O que muito vem sendo entendido como teoria, na verdade, muitas vezes é apenas um acúmulo de conteúdos específicos. Por isso Pimenta vai dizer que o curso de graduação não é por demais teórico como se pensa, mas carece de teoria e de prática, pois ele “[...] nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica” (2002, p. 52).

Dessa forma, concorda Piconez (2009) ao conceber que

[...] a problematização da prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do currículo, portanto, articuladas, podem assegurar a unidade, favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender os estruturantes do ensino e os determinantes mais profundos de sua prática, com vistas a sua possível transformação (p. 24).

Atualmente algumas modificações de caráter legal foram realizadas com o propósito de evitar essa dicotomia¹⁸, porém entendo que o problema não foi completamente solucionado, pois ainda temos nos currículos dos cursos de graduação um grande número de disciplinas desvinculadas com a prática, que acabam pautadas na racionalidade técnica, havendo pouco espaço para a reflexão neste âmbito.

Ainda há muito caminho a percorrer até que se possa responder à pergunta: como formar alguém para ser professor? Porém, acredito fortemente que no processo formativo é indispensável que se valorize os saberes provindos da experiência. Sendo assim, concordo com Nóvoa (1995), quando salienta que, a formação não se dá por um acúmulo de técnicas, cursos, conhecimentos e afins, mas sim por intermédio de uma prática reflexiva, onde construímos e reconstruímos nossos saberes através de nossa experiência enquanto professores.

No mesmo sentido, Tardif (2000) explica que no exercício da docência, o professor não aplica somente saberes teóricos, mas através de sua prática ele constrói novos saberes específicos, provindos da experiência. Desta forma, entende-se que o espaço do ECS, como momento de aproximação da prática, é um período de extrema importância curricular, onde há aquisição de novos saberes, além da possibilidade de estar refletindo a respeito de suas ações e compartilhar isso com colegas, professor orientador da Instituição de Ensino Superior (IES) e professor regente responsável pela turma de alunos na escola onde o acadêmico está realizando o ECS.

¹⁸ Refiro-me à Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e à Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, que apresenta um aumento na carga horária destinada ao ECS nos cursos de licenciatura e também determina que este tenha início na segunda metade do curso.

Diante dos argumentos apresentados, considero que pensar uma formação inicial de professores de qualidade é primeiramente atentar para a questão curricular dos cursos, onde todas as disciplinas estejam empenhadas e capacitadas no objetivo de formar professores, conversando entre si e articulando-se com a prática.

4. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

19



O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um componente curricular obrigatório, previsto em lei e de característica fundamental nos cursos de formação de professores. É um momento no qual o professor em formação irá se aproximar da realidade escolar estabelecendo ações e relações que contribuirão com a sua formação docente.

Por ECS entende-se então, segundo Pimenta “atividades que os alunos deverão realizar durante seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (2002, p. 21). Essas atividades são evidenciadas pela autora como as tradicionais experiências de observação, participação, e, regência de classe, que comumente fazem parte do ECS.

O ECS, de acordo com Pimenta e Lima (2006), também é, acima de tudo, um campo de conhecimento que permite a interação dos cursos de formação inicial com os estabelecimentos onde acontecerão as práticas educativas. Dessa forma, destaco que, como elemento integrador, o ECS possui grande importância na formação do futuro professor, tendo neste uma gama de aprendizados possibilitados pela sua característica de aproximar realidades e oportunizar uma reflexão crítica a respeito da docência.

Neste sentido, Milanesi et. al entende que o ECS é

¹⁹ Fonte da imagem: <http://www.faculdadearapoti.com.br/blogadm/2014/04/estagio-supervisionado-ii-professor-walter-04/>

Um momento oportuno para a consolidação da formação inicial do futuro professor. Pode ser entendido, ainda, como um momento rico para o estagiário efetivar, **sob a supervisão de um profissional** (grifo da autora), um processo de ensino-aprendizagem que vai contribuir para a sua formação profissional (2008, p. 09).

Durante a etapa em que se inicia o período de estágio é comum o surgimento de dúvidas e anseios por parte dos acadêmicos, pois, de forma geral, a maior parte deles tem no ECS o primeiro contato com seu futuro ambiente de trabalho. Mas, além disso, o ECS tem outras peculiaridades que podem ser compreendidas, pois durante esta fase, o acadêmico passa a ser professor sem deixar de ser aluno ao mesmo tempo, o que acentua sua característica de momento de ação e reflexão.

Considerando a contribuição do estágio na formação docente, Pelozo (2007) compreende que o mesmo é fundamental para a motivação da reflexão do futuro professor, favorecendo o desenvolvimento de sua práxis pedagógica. Mas a esse respeito, Santos (2005) aponta que para que o ECS contribua efetivamente com a aprendizagem, é necessário que haja uma reconfiguração das atividades tradicionais relacionadas a ele, fazendo que estas sejam retomadas posteriormente em sala de aula na IES para discussão e reflexão.

Também a respeito da reflexão importante e necessária durante o período de ECS, destacam Lima e Aroeira:

[...] a experiência de estágio que privilegia oportunidades para a reflexão coletiva pode auxiliar o futuro professor a transpor situações-problema e dilemas; pode contribuir para a busca de alternativas entre pares, que são assumidas de acordo com a resignificação das teorias relacionadas à prática educativa refletida [...] (2011, p. 124).

É bem verdade que a ação docente não reflexiva dificilmente irá provocar mudanças em sua estrutura. É no ato da reflexão crítica que serão apontados pelo professor (em carreira ou em formação) os pontos relevantes, positivos e negativos, de seu trabalho, assim como também será um momento propício para estabelecer estratégias para a resolução de problemas e consequente melhoria qualitativa de seu trabalho.

Feldkercher (2010) coloca que o estágio é um momento em que o acadêmico irá fazer muito mais do que “dar aulas”, mas conhecer o seu futuro ambiente de

trabalho como um todo, identificando e refletindo a respeito de sua gestão, seus problemas, suas ações, entre outros. Concordando com a autora, compreendendo que o ECS pode dar uma dimensão maior para o estagiário a respeito de sua futura profissão e ambiente de trabalho, contribuindo assim, na construção da identidade profissional do docente em formação.

Dessa forma é necessário que compreendamos que o ECS não é apenas a parte prática do curso, onde as teorias aprendidas serão aplicadas, como uma prova para testar se o estagiário está apto ou não a ser professor e receber o diploma do curso. O ECS como componente curricular obrigatório dos cursos de formação de professores é um espaço formativo, rico em oportunidades de aprendizagens para o futuro professor, e não apenas uma aplicação de saberes teóricos. Sendo assim ressalto que durante o ECS não é a parte prática do curso, mas uma aproximação da realidade do futuro ambiente de trabalho.

A esse respeito esclarece-nos Pimenta (2002), ao apontar que o ECS em um curso de formação de professores, é atividade teórica do conhecimento sobre a prática docente, assim como as demais disciplinas do curso. A prática efetiva somente se dará quando esse acadêmico terminar o curso de formação inicial tornando-se um profissional, pois todo o contexto acontecerá de forma diferente e o próprio objetivo do então professor (e não mais estudante universitário) não será mais o mesmo, no caso, ser aprovado e concluir o curso de graduação.

Mas apesar do exposto, ainda há nos cursos de formação de professores uma grande dicotomia entre teoria e prática que se traduz na forma como é estruturado seu currículo. Essa dicotomia causa, segundo Pimenta e Lima (2006, p. 11) um “empobrecimento das práticas nas escolas”, podendo também reforçar a ilusão de uma prática sem teoria ou uma teoria sem prática, o que não existe, pois as duas estão correlacionadas.

Ainda a esse respeito Pimenta (2002) aponta que os cursos de formação de professores carecem tanto de teoria quanto de prática e o ECS acaba se tornando apenas um requisito legal de cumprimento burocrático, não tendo efetivamente sua importância atribuída, nem ligação com as demais disciplinas presentes no currículo. Dessa forma a autora argumenta que

Quando os alunos da Habilitação Magistério reclamam que os cursos são teóricos, é preciso ler estes reclames como denunciadores de que o curso não prepara teórica e praticamente para o exercício profissional, porque não toma como referência do seu currículo teórico (no qual se inclui o estágio) as necessidades que a escola-campo está colocando. Não se trata, portanto, de responder “com mais prática” e “menos teoria”. O curso não forma adequadamente porque é fraco teórica e praticamente. Isto é, não assume a formação de um profissional para atuar na ‘prática social’ (PIMENTA, 2002, p. 65).

Pimenta e Lima (2004, p. 41) entendem que em um curso de formação de professores todas as disciplinas são teóricas e práticas ao mesmo tempo, precisando caminhar juntas com o objetivo comum de formar professores e não esperar que este fim seja alcançado apenas pelas disciplinas ditas “pedagógicas”. Nesse sentido as autoras argumentam em relação ao período de estágio, que este deve ser um momento para se superar a dissociação entre teoria e prática, se afastando da compreensão de que este seria “a parte prática do curso”. Concordo, portanto que o estágio deve ser um espaço de reflexão da ação à luz de fundamentos teóricos e das experiências dos profissionais que participam desse processo juntamente com o estagiário.

Ainda a respeito da dissociação entre teoria e prática, Albuquerque (2007) salienta que em uma formação inicial na qual se percebe este fato, muitos serão os prejuízos decorrentes deste. No caso do ECS, é preciso que entendamos que tanto a IES como instituição formadora, como a escola têm o seu papel na formação do futuro professor, não sendo possível que uma substitua a outra, pelo contrário, o acadêmico necessita transitar por esses dois espaços (que podem e devem conversar entre si) para contribuir com sua futura práxis docente. Lembrando que, como afirma Pimenta (2002, p. 185) “[...] o estágio não é a práxis do futuro professor, mas é atividade teórica (conhecimento da realidade e definição de finalidades), instrumentalizadora da práxis do futuro professor”.

Seguindo esse raciocínio, Pimenta (2002) entende que para que um curso de formação de professores possa ser preparador de uma práxis transformadora, é preciso que haja primeiramente vontade em seus professores e coordenadores de optar por mudança, pois estes também poderiam preparar para uma prática repetitiva e burocrática. Essa mudança salienta a autora, será traduzida no projeto

pedagógico do curso, evidenciando a proposta educacional a que ele está comprometido.

Um curso que busca realmente unidade entre teoria e prática a fim de favorecer o processo formativo docente visando preparar para uma práxis transformadora deve atentar para mudanças estruturais em seu currículo, além de alertar seus professores de que a sua práxis deve ser transformada também, a fim de fazer parte de um todo formativo e não de disciplinas desvinculadas, ministradas muitas vezes por professores que não dialogam a esse respeito. Dessa forma, acredito que teríamos o que expressam Pimenta e Lima:

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (2006, p. 20).

Para tanto, Lima (2012) propõe o estágio como pesquisa, que se dará em dois momentos distintos: primeiro há a saída para a prática instrumentalizada; segundo, há o retorno à universidade com os dados coletados para análise, discussão, síntese e socialização destes. Após, é montado um texto coletivamente que será analisado à luz da teoria.

Se o Estágio Supervisionado é um componente teórico-prático, o estágio como pesquisa, apresentado por Lima, fará um exercício apresentando teoria e prática como partes que se integram e se complementam. Nesse sentido, ainda acrescenta a autora, o contato com a realidade do futuro ambiente de trabalho mostrará a complexidade da profissão de professor e as questões institucionais envolvidas nela, porém, o acadêmico terá no espaço de sala de aula, na universidade, um momento de discussão e socialização sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas no ECS, promovendo uma reflexão no coletivo.

Desta forma, entendo que podemos pensar em cada vez mais inserir o Estágio como pesquisa, em vez de nos atermos apenas às clássicas formas de: observação, participação e regência de classe. Se o estágio com pesquisa promove

o retorno dos acadêmicos à universidade após o desenvolvimento de atividades nas escolas e, por conseguinte, uma reflexão coletiva amparada pela teoria, então podemos crer em um real aprendizado docente, que une teoria e prática e provavelmente resultará em práticas ressignificadas.

Por fim, compreendo que o ECS é um componente teórico-prático dos cursos de licenciatura que favorece a aproximação com a realidade do futuro campo de atuação profissional, o que muito se chamou anteriormente de “prática”. Essa aproximação é um espaço extremamente rico de aprendizagens tanto teóricas quanto práticas para os futuros professores. É o momento onde o professor em formação inicial juntamente com um professor mais experiente (neste caso o professor regente da turma com a qual o sujeito está realizando seu estágio) irá construir novos saberes e poderá refletir a respeito da docência, possibilitando sua ressignificação advinda de sua experiência como estagiário.

Mas apesar de toda sua importância no contexto formativo docente, ressalto que o ECS não é o único nem o mais importante elemento da formação de professores, de forma que não deve ser responsabilizado pelo sucesso ou insucesso objetivado no curso de formação inicial. Mas sendo ele um espaço privilegiado de aprendizagens para o futuro professor, o não aproveitamento de suas possibilidades pode implicar em uma formação deficiente e limitada.

4.1. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: ATRIBUIÇÕES LEGAIS

Há muito que o estágio tem sido alvo de atenção em seu sentido legal. Criada em 07 de dezembro de 1977, a Lei nº 6.494/1977²⁰ dispunha sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e supletivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de 1996, em seu artigo 82 previa que os sistemas de ensino deveriam estabelecer as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição, acrescentando, em parágrafo único o seguinte: “O

estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica” (BRASIL, 1996).

Atualmente, em redação dada pela Lei nº 11.788/2008²¹, o artigo 82 da LDB declara que: “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria” (BRASIL, 2008).

A já citada Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, dispõe sobre o estágio para estudantes, revogando a Lei nº 6.494/1977. De acordo com a legislação de 2008, em seu artigo primeiro:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando 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 (BRASIL, 2008).

A respeito da diferenciação entre estágio obrigatório e não obrigatório, a Lei nº 11.788/2008 determina em seu artigo 2º, parágrafos 1º e 2º respectivamente, que “estágio obrigatório é aquele referido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.” Já o estágio não obrigatório é uma “atividade opcional acrescida à carga horária regular e obrigatória”. Para fins de esclarecimento, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), objeto de estudo do presente trabalho, configura-se, de acordo com a referida Lei, como estágio obrigatório.

A nova Lei de estágio²² determina ainda em seu artigo 3º que:

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, **deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente**, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final (grifo da autora).

§ 2º O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária (BRASIL, 2008).

²⁰ Revogado pela Lei nº 11.788/2008.

²¹ Dispõe sobre estágio para estudantes.

²² Lei nº 11.788/2008.

Em seu artigo 9º, a Lei nº 11.788/2008 fala a respeito das obrigações da parte concedente de estágio. Nesse artigo, destaco a seguinte alínea que coloca uma dessas obrigações:

III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente [...] (BRASIL, 2008).

Podemos perceber, portanto, que há na atual Lei do estágio uma preocupação com o acompanhamento do estagiário por um profissional formado e experiente em sua área de atuação, independentemente do fato de haver também orientação de um professor da instituição de ensino.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em seu artigo 13, parágrafo 3º, destaca que

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** (grifo da autora) (BRASIL, 2002).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, resolve, em seu Art. 1º que

[...] A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

Com a Resolução CNE/CP nº 2/2002 aumentando a carga horária destinada ao ECS e inserção do acadêmico em seu futuro ambiente de trabalho já a partir da segunda metade do curso, busca-se, de acordo com Fernandes e Silveira (2007), romper a visão de que a teoria antecederia à prática e de que esta seria apenas a aplicação das teorias aprendidas ao longo do curso de formação inicial. Percebe-se uma tentativa de rompimento com o antigo modelo '3+1'²³, onde se tinha o ECS situado ao final do curso e em um período de tempo mais limitado.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº28/2001 o ECS é

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado* (p. 10).

Como se pode perceber, tanto a Lei quanto a Resolução citadas, têm o intuito de promover maior articulação entre a IES e o local de estágio – que no caso de cursos de Licenciatura, é a escola. É ressaltada também, a necessidade de maior participação da organização concedente do estágio (escola-campo) tanto no processo de elaboração deste, quanto na supervisão do estudante no momento de regência. Além disso, é previsto que a avaliação do estagiário seja feita em conjunto: escola-campo e IES.

Temos também em nossa legislação as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004. Essas Diretrizes são voltadas aos cursos de graduação em Educação Física – bastante conhecidos como “bacharelado” em Educação Física – deixando claro que os cursos de licenciatura plena em Educação Física devem ter como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação:

Art. 4º [...] § 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações para esta formação trazidas nesta Resolução (BRASIL, 2004).

²³ Página 28.

A Resolução CNE/CES 07/2004 também traz algumas orientações específicas para a formação do Professor de Educação Física da Educação Básica, apesar de este não ser seu principal objetivo. Porém, ao referir-se às competências gerais e específicas características do perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, novamente indica que estas deverão ser estabelecidas em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Dessa forma, podemos compreender que as disposições a respeito do curso de Licenciatura em Educação Física não possuem Diretrizes próprias para o curso, sendo estas vinculadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica na Resolução CNE/CP 01/2002.

5. A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

24



Como vimos anteriormente²⁵, a formação – nem a de modo geral nem a docente – não se finda em um período determinado, como a conclusão de um curso de graduação, por exemplo. Porém, sabemos que formar-se professor é algo bastante complexo e não podemos de forma alguma desconsiderar a importância da Instituição de Ensino Superior (IES) nesse contexto. Ao mesmo tempo, sabemos que, em grande parte, o local onde a práxis do futuro professor ocorrerá é a escola de Educação Básica e parece-me que uma formação inicial que não articule os saberes produzidos nos bancos da academia com os da escola acabará por mostrar-se deficiente.

Pensar a escola de Educação Básica como co-formadora dos futuros professores torna-se essencial para objetivar uma transformação construtiva na educação de nosso país, afinal é a partir dela que a tão esperada mudança no cenário educacional efetivamente ocorrerá. É lá que poderá ser feita uma avaliação da formação inicial obtida pelos nossos novos professores.

Mas será que as escolas são apenas locais onde se avalia a formação oferecida pelas IES? Entendo firmemente que a resposta para esse questionamento é não. A escola de Educação Básica deve participar da formação do acadêmico, futuro professor durante o período formativo, como parte integrante e fundamental deste processo.

²⁴ Fonte da imagem: <http://quecoisaboa.com.br/unir-duas-pessoas>.

²⁵ Capítulo 3.

Durante o período do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) fica mais evidente a relação entre IES e escola-campo de estágio. Com relação a uma parceria entre essas duas instituições durante este momento particular da formação acadêmica, Rodrigues (2008, p. 250) acredita que esta é

[...] fundamental na formação inicial do docente. É preciso reconhecer a escola como espaço real de formação profissional, em especial, pela sua participação nos estágios, **e dar condições para que esta participe mais efetivamente dos estágios** (grifo da autora).

Ainda em relação ao ECS, Santos (2005, p. 15) entende que este realizará seu papel quando for possível a relação entre “diferentes níveis de ensino, considerando que a universidade, responsável pelo aluno e pelo estágio, deve tomar a iniciativa de colocar-se como parceira das escolas-campo” valorizando estas no processo de formação de professores.

Milanesi et al. (2008) coloca que a experiência dos futuros professores vivida nas escolas-campo completam o ciclo de formação inicial, oportunizando que estes passem a ter uma visão mais abrangente sobre a formação, a escola e a profissão.

Dessa forma a escola vem a mostrar que seu papel vai muito além de espaço de aplicação de saberes oriundos das academias. É nesse ambiente em que há a socialização de saberes e de vivências entre professores em formação, professores experientes, alunos, funcionários, e tudo o mais que constitui o ambiente escolar, futuro local de trabalho do acadêmico oriundo da IES.

Mas além de uma aproximação entre IES e escola-campo, Winch et. al. (2006, p.8) conclui que

[...] É necessário existir uma definição de papéis e de responsabilidades a serem assumidas pelas IES e pelas escolas, no sentido de conseguirem estabelecer vínculos institucionais e, ao mesmo tempo, compartilharem certos encargos na Formação Inicial de Professores.

Entendo, portanto, que o que deve ser levado em conta não é a supremacia de uma instituição em relação à outra (IES e escola), mas uma parceria produtiva entre as duas. É na relação entre os pares que se constrói e se partilha saberes, salientando que essa troca pode ser positiva para ambos os lados – professor experiente e professor em formação.

Mas concordo com Daniel (2009) ao acreditar que para que uma relação entre essas duas instituições seja viável é preciso que se pense além, que se estabeleçam projetos de parceria e convênios de forma oficial entre essas duas instituições formadoras.

Em estudo, Rodrigues (2008) demonstra que existem diversos modelos internacionais de formação docente que se preocupam com o professor iniciante e que utilizam a escola como parceira co-formadora dos futuros professores. Entre estes estudos a autora destaca o modelo inglês que prevê que dois terços da formação do professor seja realizada em estabelecimento escolar (apud Moon, 2008).

A escola de Educação Básica necessita também se sentir parte fundamental na construção de uma educação transformadora. Ocorrendo isso, esta poderá lançar juntamente com a IES um olhar crítico a respeito da formação dos futuros professores, apontando caminhos, convidando a experimentar o novo, auxiliando na resolução de problemas e, acima de tudo, permitindo que o acadêmico sinta que o espaço da escola será acolhedor e propício para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

5.1. O PROFESSOR REGENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE AOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), o acadêmico contará com a orientação de um professor da Instituição de Ensino Superior (IES), que, como destacado por Albuquerque (2007), possui diversas atribuições, como reunir-se com os estagiários para orientar e tirar dúvidas a respeito do estágio, acompanhar o desenvolvimento do ECS dentro da escola-campo e também avaliar os estagiários. Porém, é importante lembrarmos que, em geral, apenas um professor é responsável pela orientação do ECS de uma turma inteira, além de comumente ministrar ao mesmo tempo outras disciplinas na IES.

Desta forma, ressalto que são grandes as dificuldades envolvidas para que o professor orientador de estágio consiga cumprir com todas essas responsabilidades,

até porque, as visitas às escolas-campo para acompanhar os estagiários, demandam muito tempo, pois habitualmente os estagiários são designados para escolas distintas em bairros também distintos na cidade.

As dificuldades pelas quais são acometidos os professores-orientadores das IES podem acabar por culminar em uma prática de ECS de baixa qualidade, e este se tornando, para os estagiários, apenas uma aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, ou um mero componente curricular a ser cumprido para a obtenção de grau. Mas, muito mais do que isso, o ECS precisa ser um momento de aprendizagem, de reflexão, de troca.

A partir disso, e, com amparo na Lei 11.788/2008, entendo que se torna fundamental a inserção de outro profissional habilitado para dividir algumas responsabilidades com o orientador da IES. Este profissional pode certamente ser o professor regente da escola-campo de estágio, que além de ser essencial para manter o elo entre IES e escola de Educação Básica, é também fonte de segurança para o estagiário, que poderá contar com sua experiência pedagógica para orientação a respeito de dificuldades encontradas e até mesmo para sugestões que visem contribuir na formação deste futuro professor.

Dentro desta perspectiva, Milanesi et al. (2008) destacam que para muitos estudantes o momento do estágio é a primeira oportunidade de contato com a realidade da escola no papel de professores e que é comum que este fato cause tensão e receio nos estagiários, porém normalmente esse medo é vencido quando eles são bem acolhidos pelos professores regentes e pelos gestores das escolas-campo.

Entretanto novamente os autores colocam que antes do primeiro contato dos estagiários com os professores regentes das escolas-campo é comum haver certo estranhamento entre os dois. Enquanto os estagiários chegam inseguros e inexperientes, acreditam que irão ser julgados pelos professores experientes. Já os professores regentes, muitas vezes distantes de fundamentação teórica consistente, podem enxergar nos estagiários, figuras capazes de questionar suas práticas pedagógicas (IBIDEM, 2008). Apesar disso, concordo com os autores quando estes explicitam que o tal estranhamento pode ser vencido durante o estágio “[...] numa intersubjetividade entre estagiários e professores regentes, num regime de

colaboração, quando juntos passam a perceber que os problemas educacionais transcendem os níveis de ensino [...]” (IBIDEM, 2008, p. 84).

O que deve ficar claro tanto para os estagiários quanto para os professores regentes é que estes não devem nunca se ver como rivais ou algo do tipo, muito pelo contrário, acredito veementemente que esta situação deve ser um momento de troca em que os dois podem sair ganhando, pois todos nós temos algo a aprender e a ensinar.

Mas Santos (2005) alerta que, apesar de extremamente necessário, é preciso muito cuidado ao buscar estabelecer essa parceria produtiva entre estagiário e professor regente, pois tal situação ainda não é vista como relação de complementaridade, em que os dois indivíduos são agentes do processo formativo do futuro professor. Ao contrário, para a autora não é incomum a existência de situações onde o professor regente ao invés de sentir-se um parceiro na formação do estagiário, sente-se julgado profissionalmente, podendo haver situações “mal entendidas” entre as partes.

Em estudo recente que objetivou destacar os momentos marcantes durante o ECS na visão de estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física, Moletta et. al. (2013) perceberam a partir da fala dos acadêmicos que há uma insegurança por parte destes no período de estágio, principalmente pelo fato de se sentirem sozinhos e constantemente observados e avaliados pelo professor regente da escola-campo e pelo professor orientador da IES. Também foi percebido na fala dos estudantes que muitos dos professores regentes, responsáveis pela supervisão destes estagiários ficaram ausentes durante o período de regência de classe, fato que desagradou os acadêmicos e gerou maior insegurança.

Dessa forma percebo o quão importante é para os estagiários a presença e o acompanhamento de outro profissional experiente (além do orientador da IES) para auxiliá-los na suas atividades de estágio. Porém, esse auxílio vai muito além da simples observação das aulas. Penso que é antes da aula que essa interação deve começar, com discussão sobre o planejamento de ensino e planos de aula, conversas sobre as características da turma, sobre a profissão, etc. São inúmeras as interações possíveis (e necessárias!) entre o professor regente e o estagiário, mas para isso é imprescindível que o professor da escola sinta-se parte da formação do acadêmico, conheça seu papel e saiba como pode contribuir nesse processo.

Complementando, para Vincensi (apud Montiel, 2010),

[...] a participação do supervisor local não é só de observação das ações e do planejamento do estagiário. O conhecimento que tem da turma e a experiência são aspectos que podem contribuir com a organização do planejamento das aulas, bem como com a realização de um trabalho cooperativo com o estagiário. O supervisor local é também o elo de comunicação entre o campo de estágio e a instituição formadora.

Rodrigues (2008) constatou em seu estudo que a interação entre professores regentes e os estagiários é fundamental para a formação docente do acadêmico. Para a autora, os professores regentes são co-formadores dos futuros professores. Também Winch et. al. (2006, p. 2) compartilham dessa ideia, assumindo ser de fundamental importância que os professores regentes da educação básica “percebam seu potencial para desempenhar um papel formador de futuros professores e que tenham condições de assumir co-responsabilidades nesse processo”.

Sendo assim, destaco que, segundo Daniel (2009) um trabalho de parceria entre universidade e escola é de extrema importância para que o estagiário possa ter acesso a todos os conhecimentos relativos à profissão se envolvendo em atividades contextualizadas. Essa colaboração mútua contribuirá muito para a formação do futuro professor, agregando, além dos conhecimentos adquiridos na universidade, os saberes docentes compartilhados pelo professor regente.

Temos no ECS então um momento valioso para aquisição e troca de saberes profissionais, que, como coloca Tardif (2000, p. 10-11), são o conjunto de saberes que os profissionais utilizam em suas atividades laborais e englobam “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

Com relação aos saberes docentes, Albuquerque acredita que

As características do saber docente e sua relação com as experiências vindas da prática, da docência vivida e aprendida no cotidiano da sala de aula, já são razões fortes o suficiente para justificar a necessidade de participação dos professores em exercício nas discussões a respeito da formação de seus pares, de conhecermos o que eles pensam sobre o assunto e acreditam poder contribuir nesse processo (2007, p. 29).

Para Tardif (2000) os saberes profissionais são construídos e moldados nas situações de trabalho, não devendo ser confundidos com os conhecimentos adquiridos na IES. Concordando com o autor, entendo que os saberes profissionais, e em específico os saberes docentes são formados a partir de um conjunto de vivências individuais em que o professor vai construir a sua prática. E os saberes advindos da prática apesar muitas vezes serem “esquecidos” pela literatura da área, possuem imenso valor, pois foram moldados a partir do fato vivenciado.

A esse respeito, Nóvoa defende uma formação que garanta a escola como o *locus* desse processo. Para o autor, a escola deve ser vista como

[...] o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas (2011, p. 58).

Ao se valorizar os saberes da prática, no entanto, não quer dizer que estamos desvalorizando os saberes disciplinares ou “teóricos”. Ao contrário. Entendo que os saberes profissionais são construídos de forma que ao realizar sua atividade profissional o professor reflita, embasado teoricamente, e possa modificar – se necessário – sua prática de forma a alcançar seus objetivos.

E esses saberes construídos pelos professores, muitas vezes em virtude de “tentativa e erro”, costumeiramente não são socializados, tornando-se algo privativo, como uma “receita secreta”.

Precisamos com urgência socializar nossas “receitas” e assim oportunizar a implementação de práticas diversas e efetivas. E essa socialização pode começar de forma simples a partir do ECS, na relação que aos poucos vai se estreitando entre professor regente e estagiário.

É preciso, como nos aponta Nóvoa, seguir a ideia da docência pensando no plano coletivo,

[...] não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (2011, p. 58).

Outra questão importante a ser ressaltada é que o ECS, por ser realizado quando o acadêmico encontra-se na metade final do curso de graduação e pela proximidade com a realidade futura de trabalho, acaba proporcionando ao estagiário maior reflexão a respeito de sua futura profissão. Este fato auxilia muito na construção de sua identidade profissional.

De acordo com Dubar, identidade é, para um indivíduo,

aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinónimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações (1997, p. 4).

Dubar também indica que para a construção de uma identidade profissional é necessário que haja socialização com os colegas de trabalho, “[...] participar de uma forma ou de outra em actividades colectivas de organizações, intervir de uma forma ou de outra no jogo de actores” (p. 92). Portanto, pode-se perceber o quanto a relação com outro profissional pode contribuir nesse processo.

Neste sentido, cito Albuquerque (2007, p 84) a qual afirma que o período de estágio é “[...] um momento ímpar de aprendizado e troca entre pares e, portanto, uma experiência importante de socialização profissional e de construção de identidades”. Estando em uma situação de aprendizagem (ECS) e com o apoio de um profissional experiente, o estagiário pode aproveitar ao máximo esse momento e conhecer, desvendar, questionar a respeito da sua futura realidade profissional.

Dessa forma, Santos (2005) também concorda ao expressar que para os estagiários a possibilidade de troca de experiências com o professor da escola-campo agrega muitos conhecimentos a eles, sendo possível ter este profissional como referência para sua prática. Além disso, este trabalho em conjunto exercita o respeito, a escuta, a análise e principalmente a ética para com o professor regente.

Mas apesar do exposto, Albuquerque (2007) nos mostra em seu estudo, que de maneira geral, os professores regentes da Educação Básica ainda não possuem participação nas discussões referentes à formação docente, nem mesmo quando estes recebem estagiários em suas classes. O que demonstra que existe ainda um

grande problema de compreensão de papéis tanto pela parte destes professores quanto pela IES.

Entendo que para que se alcance realmente uma parceria formativa entre IES e escola de Educação Básica através do professor regente que recebe estagiários, é necessário que haja uma maior articulação entre estas duas instituições, assim como também poder contar com o auxílio e incentivo de outros órgãos, como os governamentais, por exemplo.

Concordo com Rodrigues (2008) quando este expõe ser importante que haja uma preparação do professor da escola de Educação Básica para receber os estagiários, com orientação, tempo necessário para encaminhar o estágio e remuneração adequada para que haja um acompanhamento mais próximo do estagiário. Sem um mínimo retorno por sua contribuição entendo que seja possível que o professor regente não veja vantagens para si nessa relação com a IES, sentindo-se desmotivado em desempenhar seu papel como co-formador do futuro professor.

Acredito que as IES poderiam lançar parcerias com as escolas e professores que recebem seus acadêmicos e promover cursos e atualizações para estes. Nesse sentido Albuquerque entende que, em se tratando da IES, “[...] seria quase uma reação natural apontá-la como sendo a principal instituição responsável pela preparação desses professores para atuarem nos estágios”, porém ressalta:

[...] Ainda que a universidade seja a instituição com as condições mais favoráveis para assumir a preparação desses professores, ela não deve fazê-lo sozinha, sem o envolvimento e a participação ativa da escola e de seus professores (2007, p. 103-104).

Para Daniel (2009) se ainda não está claro o papel e a contribuição dos professores regentes na formação dos estagiários é porque os primeiros continuam não sendo consultados no planejamento e demais decisões sobre a formação do docente, “[...] reafirmando cada vez mais suas posições informais e indefinidas neste cenário” (p. 37).

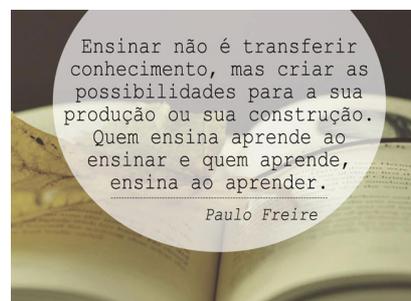
Uma melhor definição da função dos professores regentes durante o período em que estes recebem estagiários em suas classes ajudaria na compreensão de sua importância na formação deste acadêmico, assim como iria ao encontro do que consta na legislação a respeito do estágio, havendo uma parceria entre IES e

escola-campo. Porém concordo com Albuquerque (2007), que esta discussão necessita ter participação ativa dos professores das escolas de Educação Básica. Que eles possam estar colocando suas opiniões a respeito da formação docente e efetivamente ser e fazer parte do processo formativo dos estagiários. Enquanto esses professores ficarem alienados das decisões, somente concedendo seu espaço na escola, dificilmente ele irá se considerar parte do processo e terá sentimentos de responsabilidade com ele.

É vislumbrando a referida contribuição que este trabalho de pesquisa foi desenvolvido.

6. OS PROFESSORES REGENTES E O ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTOS, DILEMAS E PERSPECTIVAS

26



Neste capítulo discorro sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação inicial em Educação Física (EF), tendo em vista a perspectiva de professores regentes.

Apenas no sentido de retomar a intenção deste trabalho apresento meu principal objetivo, que é analisar, na perspectiva do professor regente de Educação Física da Educação Básica, qual o seu papel na formação inicial dos estagiários. Para a construção desta pesquisa também busquei respostas a outras inquietações decorrentes do assunto, são elas: Como ocorre a participação do professor regente junto aos estagiários nas aulas de Educação Física (relação professor x estagiário, avaliação do estagiário, acompanhamento das aulas, acompanhamento do planejamento do estagiário)? Que implicações o professor regente da escola evidencia ao receber estagiários? Como se estabelecem as relações do professor regente da Educação Básica com o professor orientador de estágio da Instituição de Ensino Superior? Qual o conhecimento do professor regente da Educação Básica acerca das políticas educacionais que regulamentam suas atribuições frente aos estagiários de Educação Física?

Essas e outras questões perpassam a pesquisa, e a coleta de dados foi realizada em duas etapas, sendo a primeira delas a aplicação de um questionário fechado junto a professores regentes de Educação Física de escolas municipais, estaduais e federais que estivessem com estagiários no momento da coleta de dados ou tivessem recebido nos últimos dois anos. E a segunda etapa da coleta de

dados se deu com uma entrevista semi-estruturada, realizada com seis professores regentes – dois de cada rede de ensino – que tivessem participado da primeira etapa da pesquisa. Para fins de esclarecimento, saliento mais uma vez que a escolha por professores das três redes de ensino não teve a pretensão de se fazer comparações entre estas ou entre os professores, objetivando apenas permitir que fossem analisadas as perspectivas das diferentes realidades educacionais.

6.1. A PRIMEIRA ETAPA DOS DADOS

A seguir analiso a primeira etapa da coleta de dados, sendo que, para tanto, subdividi em três grandes categorias de análise, são elas: O Professor Regente e seus Contextos; O Papel dos Estágios na Formação Inicial; O Papel do Professor Regente – Frente ao Estagiário e Frente à Universidade. Desta forma, apresento então a análise dos dados na forma de categorias e também algumas subdivisões destas.

6.1.1. O Professor Regente e seus Contextos

Nessa primeira etapa da coleta de dados foi obtido um número total de 30 respondentes, porém somente 27 estavam aptos a participar devido aos critérios estabelecidos previamente.

Com relação ao tempo de experiência docente, a maior parte dos respondentes não pode ser considerada iniciante na carreira²⁷, considerando-se a tabela abaixo. Portanto, são professores que, imagina-se, tiveram oportunidades de contato com o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na condição de regentes

²⁶ Fonte da imagem: <http://www.frasesnofacebook.com.br>.

²⁷ Tomando por base o que salienta nos Tardif (2002) quando se refere às fases de iniciação à docência, sendo que a terceira etapa desta terminaria no 5º ou 7º ano de carreira, quando o professor deixaria de ser considerado iniciante. Neste trabalho, consideramos os cinco primeiros anos como iniciais na carreira.

das turmas as quais os estagiários realizaram suas práticas e é provável que já tenham refletido sobre questões relacionadas ao ECS tendo em vista as suas experiências profissionais.

Tempo de experiência docente	Nº de sujeitos	Percentual (%)
Mais de 20 anos	9	33%
11 a 20 anos	7	26%
6 a 10 anos	7	26%
0 a 5 anos	4	15%

Tabela 1. Tempo de experiência docente

Dos respondentes, 8 (30%) lecionam em instituição federal de ensino; 12 (44%) pertencem à rede estadual de educação; e 7 (26%) à rede municipal de educação.

Relacionado à frequência com que recebem estagiários, em uma escala: “nunca”, “raramente”, “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre”; 9 (33%) respondentes escolheram a opção “nunca” ou “raramente”; 12 (44%) assinalaram a alternativa “às vezes”; e, 6 (22%) indicaram as opções “muitas vezes” ou “sempre”. As respostas, que variaram entre as alternativas “raramente”, “às vezes” e “muitas vezes” indicam que algumas escolas recebem mais vezes estagiários do que outras. Isso pode se dar por conta de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas, mas também pode ser relacionado ao fato de algumas escolas realizarem objeções quanto ao recebimento de estagiários em determinado período do ano letivo.

Ao questionar se existe algum incentivo da direção da escola ou dos órgãos responsáveis pela Educação no município, estado e país (Coordenadoria Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Ministério da Educação) para receber estagiários, a maior parte dos sujeitos escolheu a opção “nunca” ou “raramente” como resposta; fato que nos leva a refletir sobre o possível motivo de os professores receberem estagiários, já que afirmam não haver grande incentivo para que o façam. Nesse sentido, é possível que os professores regentes aceitem receber estagiários em suas turmas por considerarem que realmente podem

contribuir com a formação daqueles sujeitos, mas também pode haver uma razão não tão nobre assim, como a redução de sua carga horária de trabalho; pois ainda que o professor esteja na escola no momento em que o estagiário assume a regência de classe, não estará efetivamente lecionando para aquela (s) turma (s).

Foi questionado também se os sujeitos procuravam manter-se atualizados em relação à legislação do estágio e/ou relacionadas. Como resultado, os respondentes, em sua maioria, assinalaram as alternativas “nunca” ou “raramente”, somando-se 18 sujeitos (67%). Apenas 3 professores (11%) optaram pela alternativa “às vezes”; e 6 sujeitos (22%) dividiram-se entre “muitas vezes” e “sempre”. Sendo assim, observa-se que a maior parte dos sujeitos não procura manter-se informado a respeito da legislação relacionada ao estágio, ainda assim, recebem estagiários em suas classes. Dessa forma, como poderia o professor regente estar a par de suas funções para com o estagiário sem um conhecimento do que diz a legislação a esse respeito? Baseados em quê os mesmos agem perante os acadêmicos que recebem?

França (2013) salienta que os professores regentes da Educação Básica muitas vezes desconhecem seu papel formativo frente aos futuros professores que chegam à escola para realizar o ECS. Entendo que esse desconhecimento se deva a alguns fatores como a falta de articulação entre IES e escola, onde a primeira não explicita seus objetivos para com o estágio, apenas enviando os acadêmicos para realizar atividades naquele âmbito, sem conversar primeiramente com a escola e professores que receberão os estagiários em suas turmas; e também a falta de conhecimento dos professores regentes a respeito da legislação relativa ao ECS, pois esta, busca esclarecer também o papel deste professor na supervisão do estágio.

6.1.2. O papel dos estágios na formação inicial

O ECS, componente teórico-prático da formação inicial, é um momento único e extremamente rico em aprendizagens para o futuro professor. É na aproximação com a realidade da escola que o estagiário terá a oportunidade de conhecer melhor

seu futuro ambiente de trabalho, agora com o olhar de professor e não mais de aluno desta comunidade. Essa vivência possibilita ao acadêmico a reflexão a respeito de seus saberes e também uma resignificação da atividade docente. É um momento ímpar na construção da identidade profissional do futuro professor, pois além de se aproximar desta realidade na condição de professor em formação, ele também terá ao seu lado a figura de um profissional experiente – nesse caso o professor regente – que representa alguém com o qual ele pode dialogar e compartilhar saberes, ampliando suas perspectivas sobre a prática profissional.

Ao pensar no papel dos estágios na formação inicial, questionei os professores a respeito de uma possível contribuição mútua na formação de professores. Para tanto recorri à mesma escala utilizada anteriormente: “nunca”, “raramente”, “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre”, como mostra a tabela abaixo:

Contribuição do estagiário	Nº de sujeitos	Percentual (%)	Contribuição do professor	Nº de sujeitos	Percentual (%)
Nunca	1	4%	Nunca	1	4%
Raramente	1	4%	Raramente	0	0%
Às vezes	14	52%	Às vezes	6	22%
Muitas vezes	4	15%	Muitas vezes	12	44%
Sempre	7	25%	Sempre	8	30%

Tabela 2. Contribuição do estagiário e do professor regente na formação docente.

Pode-se perceber, portanto, que os professores entendem que contribuem mais na formação do estagiário do que este poderia vir a contribuir na sua. Desta forma, entendo que os sujeitos reconhecem a sua importância para com o estagiário, porém não se colocam como profissionais também em formação. Mas precisamos lembrar que estamos sempre nos formando, mesmo após a formação inicial, e por meio da relação com outros sujeitos é possível que haja uma troca de saberes favorecendo ambas as partes em uma perspectiva pessoal e também profissional. Desta forma, esclarece-nos Pinto (2010, p. 112):

Não nos formamos em um único lugar, por meio de uma única instituição. Nossa formação é pela informação visual, textual, comportamental, pelo dito e pelo não dito. Daí a formação ser eminentemente um processo socializador e, como tal, inclui considerar o outro como elemento constitutivo dessa formação.

Ainda Pinto, seguindo esta ideia cita Freire em uma interessante colocação: “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, apud PINTO, 2010, p. 112-113). Sendo assim, fica claro que tanto o “formador” quanto o “formado” possuem papéis essenciais e que esta socialização possivelmente irá gerar mudanças para ambos.

Em contraponto às respostas mencionadas anteriormente, quando questionados se ter estagiário (ou acompanhá-lo) provoca algum tipo de análise sobre sua formação, os professores optaram em sua maioria pelas alternativas “muitas vezes” ou “sempre”. Quando questionados se ter estagiário (ou acompanhá-lo) provoca algum tipo de análise sobre sua prática, os professores optaram, de forma geral, pelas alternativas “muitas vezes” ou “sempre”, como indica a tabela abaixo:

Análise sobre a formação	Nº de sujeitos	Percentual (%)	Análise sobre a prática	Nº de sujeitos	Percentual (%)
Nunca	0	0%	Nunca	0	0%
Raramente	2	7%	Raramente	2	7%
Às vezes	7	26%	Às vezes	8	30%
Muitas vezes	14	52%	Muitas vezes	6	22%
Sempre	4	15%	Sempre	11	41%

Tabela 3. Análise sobre formação e prática docente.

Percebo então, que os professores admitem fazer uma análise, uma reflexão a respeito de sua formação e de sua prática ao receber estagiários. Mas se isto acontece não seria uma forma de o estagiário contribuir com a formação do professor regente? Parece que sim. Isso pode assinalar certo contraponto com as respostas ao questionamento anteriormente citado, onde os professores não

pareceram certos sobre a contribuição dos estagiários na sua formação como professores. Sendo assim, trago aqui a contribuição de Lima (2012, p. 75):

A conversa estabelecida entre o professor da escola-campo e o estagiário é muito mais do que uma atividade rotineira de operacionalidade docente. **É a possibilidade de aprendizagem, de trocas de experiência, crescimento mútuo** com os percursos, com significações dadas à profissão e com as práticas pedagógicas, que foram surgindo no cotidiano e nas relações com a escola, sua comunidade e seu contexto (grifo da autora).

É também possível compreender que quando falamos em formação, a palavra normalmente remete-nos a uma formação acadêmica, ficando muitas vezes difícil de compreender que esta acontece também fora da academia, levando em conta que as discussões habitualmente não são realizadas no contexto escolar. Nesse sentido, as respostas dos professores participantes da pesquisa, podem estar relacionadas à limitada compreensão do que vem a ser formação.

Ainda assim podemos perceber que há uma troca interessante e válida para ambos os atores envolvidos neste processo: o professor regente da escola campo de estágio e o estagiário. E nesse movimento de troca os ganhos são muitos, pois apesar de primeiramente pensarmos no professor regente como um co-formador do estagiário, também é importante ressaltarmos que ao receber um acadêmico, futuro professor, em sua classe, este professor experiente também irá precisar se ajustar e de repente se modificar para auxiliar o primeiro. Ou seja, ao sair da rotina de regência de classe para partir também para a supervisão de estagiários, o professor regente possivelmente irá repensar a sua prática, e isso pode ser um fator gerador de mudança.

6.1.3. O papel do professor regente frente ao estagiário

Antes de abordar os questionamentos realizados a respeito do papel do professor regente frente ao estagiário, trago aqui uma contribuição de Lima (2012, p. 74), ideia da qual compartilho:

O papel formador do professor da escola de ensino fundamental e médio junto aos estagiários é de essencial importância. Estes profissionais, em seu trabalho solitário, muitas vezes se apóiam nos estagiários e assim, estabelecem com eles uma relação de troca, que favorece ao diálogo sobre o ensinar e o aprender a prática profissional, ao mesmo tempo em que assumem seu papel formador de novos professores.

Sabemos que o estágio comumente é um momento crítico para os acadêmicos, pois para muitos deles é a primeira vez que se deparam com este ambiente no papel de professores, ainda que professores em formação. Sendo assim, é natural que haja receios e tensões a respeito do ECS pelos estagiários. Mas grande parte desse medo é, se não vencido, contornado por uma presença amistosa e segura do professor regente da escola campo de estágio.

Para que os estagiários sintam no professor regente um profissional no qual possam confiar, é preciso que este esteja aberto ao diálogo, à troca, a mostrar-se presente e solícito. É necessário, como defende França (2013, p. 80) que o professor regente esteja disposto a introduzir o estagiário nas atividades próprias à docência, ensinando algo que ele próprio já domina e aceitando que essa tarefa também significa “abrir portas, mostrar caminhos, dialogar, superar os erros, compartilhar os acertos...”. Mas para que isso aconteça é importante que este profissional conheça efetivamente a sua função e as suas tarefas em relação ao ECS e ao estagiário, e isso só ocorrerá se houver uma comunicação eficaz entre universidade e escola, na qual a primeira esclarece seus objetivos e também o que espera da segunda.

Quando questionados se existe diálogo entre eles (professores regentes) e os estagiários, os respondentes, em expressiva maioria, assinalaram as opções “muitas vezes” ou “sempre”, somando-se 26 (96%), dos 27 sujeitos respondentes. Indicando que há sim diálogo entre professor regente e estagiário, porém é claro que esta pergunta por si só não nos esclarece de que forma esse diálogo acontece. No entanto, a partir das respostas das questões sobre o acompanhamento do planejamento de ensino do estagiário pode-se compreender que uma forma de diálogo seja esta: acompanhar o planejamento e fazer sugestões no mesmo. A seguir abordarei mais especificamente a questão.

Com relação ao questionamento se existe acompanhamento do planejamento de ensino realizado pelo estagiário, a maior parte dos professores assinalou as opções “muitas vezes” ou “sempre”, como fica indicado na tabela abaixo. Desta

forma, percebe-se que a maior parte dos professores regentes procura acompanhar o planejamento de ensino do estagiário, porém, não a totalidade destes. Já quando questionados se fazem sugestões no planejamento do estagiário, vemos a predominância da alternativa “às vezes” como resposta assinalada pelos sujeitos. Percebe-se então que os professores sentem-se a vontade para fazer sugestões no planejamento do estagiário, porém com a incidência maior da alternativa “às vezes” nas respostas à questão, entendo que nem sempre o façam.

Acompanhamento do planejamento	Nº de sujeitos	Percentual (%)	Sugestões no planejamento	Nº de sujeitos	Percentual (%)
Nunca	2	7%	Nunca	0	0%
Raramente	3	11%	Raramente	2	7%
Às vezes	5	19%	Às vezes	13	48%
Muitas vezes	5	19%	Muitas vezes	7	26%
Sempre	12	44%	Sempre	5	19%

Tabela 4. Acompanhamento e sugestões no planejamento de ensino.

Neste sentido destaca França (2013), em seu estudo, que comumente as atividades desenvolvidas durante o período de estágio nas escolas não são compartilhadas entre professor regente e estagiário, sendo algo não estabelecido entre as partes. Essa questão indica como a escola fica alheia à questão da formação do estagiário e preparação para a docência.

É importante lembrar, porém, que o estagiário quando chegar à escola para assumir a regência de classe, deverá dar continuidade ao trabalho planejado e desenvolvido pelo professor regente da turma, trabalho esse que o acadêmico não terá participado de sua elaboração, necessitando, portanto, de aproximação e bom diálogo com o professor regente para que possa realizar um trabalho de acordo com os objetivos propostos pelo primeiro. Sendo assim, o diálogo e a discussão sobre o planejamento se tornam essenciais para que os dois, professor experiente e professor em formação possam manter o mesmo discurso com os mesmos objetivos de aprendizagem. Não ocorrendo isto, quem irá sair em desvantagem são os alunos, haja vista que não haverá uma continuidade no trabalho iniciado pelo professor regente e conseqüentemente os objetivos não serão alcançados.

Foi questionado também se o professor regente costuma estar presente no mesmo ambiente durante o momento em que o estagiário encontra-se em regência de classe. Para esta questão compreende-se, como indica a tabela abaixo, que a maior parte dos professores costuma acompanhar as atividades de regência de classe estando presente no mesmo ambiente em que as aulas ocorrem.

Presença no ambiente de regência	Nº de sujeitos	Percentual (%)
Nunca	0	0%
Raramente	4	15%
Às vezes	6	22%
Muitas vezes	6	22%
Sempre	11	41%

Tabela 5. Presença no ambiente de regência de classe.

Entendo que a presença do professor regente no ambiente de aula do estagiário pode passar maior segurança para o acadêmico, mostrando para este que ele não está sozinho e que pode contar com a orientação daquele profissional, que está ali para auxiliá-lo. Como explicam Lima e Aroeira (2011, p. 122):

O sucesso da aprendizagem dos futuros professores passa por ambientes de colaboração e cooperação entre eles e os docentes, sendo necessário o permanente feedback dos supervisores para que o formando descubra e desenvolva posturas pedagógicas pessoais e profissionais [...].

Sendo assim, o professor regente, como supervisor da parte concedente de estágio²⁸, tendo a função de supervisionar o estagiário no momento do ECS, precisa estar presente no ambiente onde a aula é desenvolvida, pois caso contrário não será possível que haja um retorno, um *feedback*, a esse acadêmico a respeito de suas práticas, podendo permitir que situações não ideais se repitam e se tornem hábitos dos futuros professores. Além disso, pelo fato de conhecer melhor os alunos do que o estagiário, o professor regente poderá auxiliar este frente a possíveis dificuldades, falta de cooperação ou até mesmo rejeição por parte dos alunos; fato que para um

²⁸ Lei nº 11.788. Dispõe sobre o estágio para estudantes.

professor em formação pode ser um grande empecilho para o andamento de suas atividades.

6.1.4. O papel do professor regente frente à universidade

Tendo em vista o importante papel da escola na formação do futuro professor, é possível concebê-la também como espaço formador, assim como a IES, pois o aluno necessita transitar por estes dois espaços para obter uma formação que permita a articulação entre teoria e prática. Porém, é necessário que haja uma valorização dos saberes produzidos nas escolas de Educação Básica de modo que tanto a universidade quanto a própria escola sinta o caráter de complementaridade na formação do futuro professor, passando a interagir uma com a outra na busca da elevação qualitativa do processo formativo.

Como destacado por Benites, Cyrino e Souza Neto (2013) é preciso haver uma compreensão mútua (tanto da escola quanto da universidade) de que é necessário trabalhar a colaboração, envolvendo um empenho de ambas as instituições na resolução de problemas. Tanto universidade como escola têm que compreender seu papel formativo em relação ao ECS e ao estagiário, não devendo haver uma relação hierárquica, onde uma impõe o que acredita que deva ser realizado e a outra acata. Não! É uma relação entre pessoas que precisam saber ouvir e compartilhar ideias, trabalhando juntas em prol da formação do futuro professor.

Neste sentido, foram feitos questionamentos para que se esclarecesse como acontecem as relações entre o professor regente da escola e a universidade que requisita o estágio. Para tanto foi questionado aos professores regentes se eles costumavam manter diálogo com o orientador de estágio da Instituição de Ensino Superior (IES), como indica a tabela abaixo. Ainda na mesma linha de pensamento da questão anteriormente citada, foi perguntado com qual frequência o professor regente se reúne com o orientador da IES. A esse respeito, a grande maioria dos sujeitos, escolheu as alternativas “nunca” ou “raramente” como resposta, como indica a tabela referida anteriormente.

Diálogo com orientador da IES	Nº de sujeitos	Percentual (%)	Reunião com orientador da IES	Nº de sujeitos	Percentual (%)
Nunca	5	19%	Nunca	14	52%
Raramente	12	44%	Raramente	7	26%
Às vezes	6	22%	Às vezes	5	18%
Muitas vezes	3	11%	Muitas vezes	1	4%
Sempre	1	4%	Sempre	0	0%

Tabela 6. Diálogo e reunião com o orientador da IES.

A partir dos dois questionamentos acima citados podemos perceber que a relação entre professor regente da escola e professor orientador da IES é pouca ou nula. Isso nos leva a uma importante reflexão: como os dois professores podem trabalhar “em conjunto” em prol da formação do acadêmico se não há diálogo entre pares? Nesse sentido concordo com Santos (2005, p. 15) ao colocar que

O Estágio Curricular realiza o seu papel quando é possível efetivar a relação entre os diferentes níveis de ensino, considerando que a universidade, responsável pelo aluno e pelo estágio, deve tomar a iniciativa de colocar-se como parceira das escolas-campo, e valorizar a contribuição destas, no processo de formação inicial de professores.

Entendo as dificuldades encontradas pelo professor orientador da IES para realizar todas as tarefas relacionadas ao estágio, tendo em vista o grande número de alunos para orientar, dentre outros fatores, porém é importante que haja um contato, presencial ou não, com o professor regente da escola, de forma a haver uma parceria produtiva entre pares na formação inicial do acadêmico. É preciso que se destaque também que este professor da escola de educação básica tem a possibilidade de acompanhar o processo de estágio de forma mais próxima e diária, podendo mais facilmente identificar dificuldades e problemas enfrentados pelos estagiários e que precisem de maior atenção.

Quando questionados a respeito da avaliação do estagiário, se esta é realizada pelo professor da IES e pelo professor regente, as respostas foram mais

ou menos distribuídas entre as alternativas, porém predominando as opções “nunca” e “raramente” como mostra a tabela a seguir:

Avaliação do estagiário em conjunto com IES	Nº de sujeitos	Percentual (%)
Nunca	7	26%
Raramente	7	26%
Às vezes	5	18,6%
Muitas vezes	5	18,6%
Sempre	3	10,8%

Tabela 7. Avaliação do estagiário em conjunto IES e escola.

Percebe-se então que a avaliação em conjunto entre universidade e escola não é algo que ocorra sempre. E quando ocorre não sabemos como se dá. Se ela é realmente feita em parceria e se a visão do professor regente é realmente levada em consideração na avaliação do estagiário. E isso é algo muito sério, lembrando que a Resolução CNE/CP nº1 de 2002, em seu artigo 13, parágrafo 3º, diz que a avaliação do estagiário deve ser realizada em conjunto pela universidade e escola campo de estágio. Portanto, se o que observa a resolução não está acontecendo na totalidade das vezes, há um descompasso entre a legislação e as práticas que realmente vem ocorrendo nas universidades.

Mais uma vez, portanto, saliento neste trabalho a importância de haver uma aproximação entre IES e escola de Educação Básica no ECS. Essas duas instituições necessitam trabalhar em conjunto para que efetivamente se constituam como formadoras dos professores, sendo que, cada uma com a sua especificidade não pode substituir a outra, dada a sua relação complementar.

As respostas dos professores às questões abordadas nesta etapa da pesquisa foram muito importantes para a realização de uma primeira análise de como tem acontecido os estágios e a forma como o professor regente vem participando deste processo. Porém, também suscitaram outros questionamentos que não puderam ser completamente esclarecidos dada a característica do instrumento de pesquisa (questionário fechado). Para tanto apresentarei a seguir a

análise das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, procurando conhecer melhor o papel do professor regente da Educação Básica na formação inicial do acadêmico de Educação Física, sob a perspectiva deste próprio professor.

6.2 A SEGUNDA ETAPA DOS DADOS

Neste capítulo busco aprofundar e complementar as discussões sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação inicial em Educação Física (EF), tendo em vista a perspectiva de professores regentes. Desta forma, apresentarei dados referentes à análise da segunda etapa da coleta de dados: as entrevistas com seis professores regentes de Educação Física da Educação Básica.

Para fins de melhor compreensão dos resultados encontrados, subdividi os mesmos em cinco categorias de análise, são elas: Estágio Curricular Supervisionado: Conhecimentos, Expectativas e Realidades; Relação entre Universidade e Escola no Estágio Curricular Supervisionado; A Participação do Professor Regente no Estágio Curricular Supervisionado e a Percepção do seu Papel na Formação do Estagiário.

6.2.1. Estágio curricular supervisionado: conhecimentos, expectativas e realidades

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS), como apontado anteriormente, é um componente curricular dos cursos de formação – em nosso caso vamos nos ater aos cursos de formação de professores – sendo que o seu cumprimento é obrigatório para a obtenção do certificado de conclusão do curso (PIMENTA, 2002). É o momento da formação inicial em que o acadêmico irá se aproximar da realidade do seu futuro campo de atuação profissional, realizando atividades junto a este (PIMENTA, 2006).

Mas muitos mais do que um componente obrigatório do curso, o ECS é um espaço extremamente rico na formação inicial e oportuniza uma gama de aprendizagens para o acadêmico (MILANESI, 2008). É um componente que pode ser entendido como teórico-prático dos cursos de formação de professores, pois o mesmo, “[...] possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira” (PICONEZ, 2009, p. 25).

Compreendendo o ECS como atitude teórico-prática humana, Lima (2012, p. 29) traz uma interessante colocação: “[...] Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (prática)”.

A fim de conceber o conhecimento e a percepção dos professores regentes a respeito do estágio, questionei os entrevistados sobre o que eles entendiam por ECS. A partir das respostas destes pude perceber a recorrência de afirmações relacionadas ao estágio como: aplicação dos conhecimentos adquiridos na instituição de ensino superior (IES); e momento de vivenciar a docência na prática.

Podemos reconhecer tais ideias através de trechos das falas dos entrevistados: *[...] é aquele momento em que o aluno está sendo avaliado. Eu acho que é a oportunidade de ele mostrar tudo o que aprendeu [...]* (Laura, E.)^{29 30}; *[...] Compreendo que seja a experiência da prática docente onde o estagiário conta com o auxílio e supervisão de um professor (Diana, F.); [...] o professor (o estagiário) vai aplicar os seus conhecimentos, que aprendeu na faculdade [...]* *Ele aprende na faculdade o handebol, o voleibol, e aprende na escola a ter a didática para ensinar* (Simone, M.); *[...] É o momento do aluno do ensino superior vivenciar a realidade de sua formação na prática* (Amanda, E.).

De acordo com a fala dos professores regentes entrevistados, compreendo que ainda há uma visão de que o ECS é a parte prática do curso de formação. A teoria e a prática ainda são vistas como questões não relacionadas, que não “se misturam”; sendo a teoria constituída pelas disciplinas que o aluno cursou durante o curso e a prática visualizada no ECS.

²⁹ Os nomes utilizados no trabalho são fictícios, visando preservar a identidade dos participantes da pesquisa, porém foram escolhidos de forma que se preservassem as identidades de gênero dos sujeitos.

A esse respeito precisamos conceber que, como já dito anteriormente, o estágio tem por finalidade propiciar a aproximação do acadêmico com a realidade escolar. Desta forma, o ECS não é somente prática, como não é somente teoria, mas uma gama de atividades teórico-práticas realizadas em um ambiente em que o estagiário vai ter uma aproximação por um curto prazo de tempo, diferentemente da prática profissional. Desta forma, pode-se conceber o ECS como uma atividade teórica sobre a prática, e não a prática em si (PIMENTA, 2002).

Ainda que haja orientações em termos de pareceres e resoluções visando uma relação teoria-prática em todo o curso de formação, não é percebida uma mudança eficaz de pensamento que não dissocie uma da outra, tendo em vista as falas dos entrevistados. Para que haja uma transformação na visão de que o estágio é a parte prática do curso e as outras disciplinas são somente teóricas, servindo de subsídio para essa “prática”; é necessário que, como argumenta Pimenta (2002) seja realizada uma reconfiguração nos currículos dos cursos de formação de professores, onde todas as disciplinas devem ser teóricas e práticas ao mesmo tempo, com o objetivo comum de formar professores (PIMENTA; LIMA, 2004). Ressaltando que essa outra forma de enxergar o currículo acarretaria em uma mudança de práticas enraizadas há muito nesses cursos, e, portanto, necessitaria de grande vontade por parte de seus colaboradores.

Apenas um entrevistado considerou o estágio sob outra ótica: [...] *é uma atividade complementar para a formação em que efetivamente o estagiário tivesse uma supervisão do professor da faculdade ou do local onde ele estivesse fazendo o próprio estágio* (Francisco, F.). Na fala deste professor chamo a atenção para a afirmativa *atividade complementar para a formação*. Como atividade complementar, pode ser entendido que esta não possui um fim em si mesma, mas faz parte de todo um processo de ensino-aprendizagem. Também é importante ressaltar nessa fala o fato de o professor considerar necessário que o ECS seja supervisionado por um professor da IES ou da escola-campo, porém essa manifestação parece indicar que o professor pressupõe que não exista supervisão nem por um, nem por outro professor.

³⁰ Foram utilizadas as letras F., para identificar os professores que representavam a rede federal de ensino; E., com relação à rede estadual de ensino; e M., para professores da rede municipal de ensino.

Desta forma, conhecendo o que os professores regentes entendem por ECS, busquei identificar como eles percebem o mesmo tendo em vista os estagiários que receberam. Sendo assim, grande parte dos professores regentes entrevistados descreve a realidade do ECS na escola como algo pouco supervisionado efetivamente. Nesse caso, referindo-se a uma supervisão da instituição de ensino superior (IES). Esse argumento torna-se perceptível em trechos de algumas falas dos entrevistados: [...] *na verdade eu não vejo no estágio supervisionado uma supervisão mesmo, uma participação efetiva do professor da faculdade, do responsável, do orientador [...]* (Francisco, F.); *Percebo os estagiários empenhados, motivados, porém não vejo o auxílio nem a supervisão que entendo ser fundamentais para o processo de formação* (Diana, F.).

Neste sentido alerto para algumas questões: primeiramente concordo com os entrevistados no sentido de atribuir importância à supervisão no estágio, afinal, como o nome deste já diz, é um Estágio Curricular Supervisionado. Porém é importante estabelecer que a supervisão não seja limitada somente ao professor orientador da IES, mas como já foi abordado neste trabalho, esta deve ser compartilhada entre IES e escola. Obviamente que a pouca participação do professor orientador pode gerar um ECS de menor qualidade, assim como a pouca participação do professor regente também parece levar a essa situação. No entanto, volto a dizer que é preciso uma supervisão cooperativa, onde cada ator do processo conhece e realiza sua função.

Ainda a esse respeito, um entrevistado salienta que a participação dos professores regentes no momento do estágio é muito pequena, ressaltando que não há uma troca de experiências como se espera dessa situação, pois, segundo ele, os estagiários chegam à escola poucos minutos antes de iniciar sua aula e vão embora assim que a mesma termina; não havendo momento para uma conversa com o professor regente da turma, a não ser quando este mostra seu plano de ensino ao estagiário; acredito que isso aconteça antes do início do estágio: [...] *eu vejo que talvez falte uma participação efetiva dos professores regentes, porque eu recebo o estagiário, e, claro, eu tenho um plano de ensino que ele tem que seguir. Então a gente conversa, mas a gente recebe os estagiários e eles chegam faltando cinco minutos para começar a aula, e acaba a aula e vão embora* (Francisco, F.).

Outra professora entrevistada considera que o tempo em que o estagiário estará efetivamente no ECS é muito curto, como destaca sua fala: [...] *eu acho que é muito pouco tempo. Pouco tempo de estágio para poder aprender. São três meses, quatro meses de estágio. Às vezes, de repente até um mês [...]* (Simone, M.). A entrevistada comenta também que além de ser pouquíssimo o tempo de estágio, o estagiário vai se aproximar apenas de uma realidade, podendo esta ser considerada positiva ou negativa. Lembrando que quando o acadêmico for efetivamente um professor licenciado, ele vai ter que lidar com as mais diversas realidades ao mesmo tempo, como lecionar para várias turmas, cada uma com diferentes características: [...] *a realidade daquela turma pode ser boa como pode ser ruim. Algumas vezes ele vai estagiar com uma turma e sair satisfeito, em outras vai dizer: 'aquela turma é impossível, não consegui vencer meus objetivos' [...]* (Simone, M.).

Em entrevista com outra professora, ao questioná-la sobre como ela percebia o ECS tendo em vista os estagiários que recebera, esta se ateu ao comportamento dos acadêmicos, relatando que eles vão programados sobre as atividades que irão realizar e apesar de no início haver muita ansiedade por parte destes, com o passar do tempo passam a ter maior controle. Mas o que me chamou a atenção na fala desta professora foi que, segundo relato da mesma, ao pedido de um estagiário para assistir o conselho de classe da escola, ele não poderia opinar, mesmo tendo estagiado com uma das turmas abordadas no conselho: [...] *Ele não podia opinar, ele estava ali para ouvir porque ele não foi avaliar, ele foi fazer aulas num estágio* (Laura, E.). Dada esta afirmação, primeiramente me questionei: por que ele não poderia opinar? Por acaso não acompanhou uma turma durante o ECS? Meu outro questionamento sobre a fala da professora refere-se à avaliação. Quando esta diz que o estagiário não estava na escola para avaliar, mas para “fazer aulas”, me pergunto o porquê do entendimento completamente equivocado de que a avaliação não faz parte do estágio. Ao questionar a professora a esse respeito, a mesma disse ser costume da escola não permitir que os estagiários participassem da avaliação dos alunos.

Percebo no fato mencionado anteriormente que há uma dificuldade de compreensão relacionada ao significado e função real do ECS na formação de professores. O estágio não é (ou não deve ser) apenas uma medida burocrática para a obtenção do diploma do curso. Como já dito anteriormente, ele deve ser um

momento de plural de aprendizagens, onde apesar de o acadêmico ainda não ser um profissional, ele deve se aproximar ao máximo da realidade de sua futura profissão. E isso engloba, além da regência de classe, todos os outros aspectos pertinentes à docência na Educação Básica, entre eles, a avaliação dos alunos.

Compreendo que o ato de avaliar é mais do que estabelecer notas ou conceitos, mas um ato pedagógico fundamental para a verificação do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor adequar suas estratégias de ensino para que os objetivos propostos sejam atingidos, servindo como um instrumento de revisão do planejamento e reflexão da própria prática (ARRUDA, 2010) (BERMUDES; AFONSO; OST, 2010).

A fala de outro professor me chamou bastante a atenção, pois este afirma que não poderia responder o questionamento, pois admite que não assiste às aulas dos estagiários, como confirma trecho da fala do entrevistado: [...] *Eu vou ser bem sincero. Eu não acompanho as aulas. O período é como se trocasse de professor e ele fosse um professor nomeado. Não tem ninguém lá olhando as aulas deles. Então eu não tenho o que te dizer disso. Como é que eu percebo a aula deles, se é organizada, se não é organizada [...]* (Cássio, M.). O professor entrevistado também comentou outro fato: [...] *Eu pedi pra ele deixar a cópia dos planos que ele fez, se ele tinha feito avaliação e as frequências, mas não me deixou nada. Ele foi irresponsável. E eu não tava no dia que ele foi, no último, e ele não deixou nada. Quer dizer, foram frequências que eu tive que dar sem ter o controle correto* (Cássio, M.).

Ao aceitar receber estagiários, os professores regentes devem ter claro que não estão apenas “cedendo” a aula, os alunos, mas sim, tornando-se corresponsáveis pela formação dos estagiários. Assim, é necessário se impor como supervisor exercendo sua autoridade de professor sem se sentir “mal” por falar ou cobrar algo do estagiário.

Ao reconhecer esse tipo de situação, onde o professor regente admite não estar presente para auxiliar o estagiário, parece-me que este também não possui objetivo de contribuir na formação deste acadêmico. Sendo assim, é pertinente questionar o porquê deste professor aceitar receber estagiários em suas turmas. Tratarei deste ponto a posteriori.

Para melhor compreender a visão e o conhecimento que os professores entrevistados possuem sobre o ECS, achei importante questioná-los se eles costumavam se informar acerca da legislação relativa a este, visto que muitas dúvidas em relação aos papéis dos professores envolvidos (orientador da IES e o regente da escola-campo), assim como o procedimento de avaliação do estagiário, podem ser senão sanadas completamente, ao menos amenizadas se eles conhecerem a legislação.

Foi observado que, em geral, os professores entrevistados não tinham conhecimento da legislação que envolve o ECS, sendo que muitos deles delegavam essa responsabilidade somente ao setor pedagógico da escola. Seguem algumas falas que retratam as afirmativas. *Não, nunca me informei* (Simone, M.). [...] *Pra nós eles só chegam assim, prontos pra trabalhar, com o plano de aula deles, com o nosso plano, o Xerox do nosso plano, e aí nós conversamos, mostramos o material, e aí é como eu disse, a parte da legislação é tudo com a supervisão [...]* (Laura, E.); [...] *É, agora faz um tempo, teve uma mudança, né? Agora a universidade faz um acerto com a 5ª CRE e dali tem documento que eles têm que levar pra comprovar. Para nós a única parte que chega é: tu tens o estagiário, tu tens que passar as informações, e é isso. Dessas mudanças eu não estou bem por dentro não* (Cássio, M.). Diante dessas respostas e ao serem indagados mais diretamente se conheciam a legislação dos ECS, os entrevistados responderam que não procuravam se informar a respeito.

Ao buscar complementar os dados das entrevistas com aqueles dos questionários, um elemento mereceu destaque: a maioria dos professores que respondeu ao questionário assinalou “sempre e muitas vezes”, para o conhecimento sobre a legislação dos estágios, entretanto, nas entrevistas, não predominou ou pode ser confirmada a mesma tendência anunciada no questionário, conforme as respostas evidenciadas anteriormente.

É fato que a escola necessita estar amparada com base na legislação para saber como agir, compreender seus direitos e deveres em relação ao ECS – e não somente a este, obviamente –, mas de qualquer forma, ela não pode se responsabilizar pelo conhecimento dos professores sobre o que poderia interessar especificamente a eles.

Apenas um professor entrevistado demonstrou algum interesse em conhecer a legislação do estágio, ainda que citando o setor pedagógico da escola como fonte de informações a esse respeito. No entanto, percebe-se em sua fala que esse interesse é apenas informativo, sem maiores aprofundamentos a respeito, como pode ser visto neste trecho da entrevista: [...] *Alguma coisa sim. Lá na escola tem um setor que é responsável pelos estágios e antes de o estágio efetivamente começar eu procurei: – “O que eles (estagiários) podem? O que eles não podem fazer?” [...] – “Tem que estar efetivamente presente?” Não que eu não fosse estar, mas... – “O que a lei diz a respeito disso? Tem uma carga horária mínima?” Porque esse ano seriam seis encontros com a turma do estágio, então... Se a escola diz alguma coisa em relação a isso, se tem alguma coisa legal em relação a esse período. Mas eu procuro me informar com o setor responsável da escola [...]* (Francisco, F.).

A partir das palavras do professor Francisco, percebo que questões acerca dos estágios parecem provocar nele algumas inquietações que estão ligadas à valorização que o próprio professor dá ao ECS (preocupação com o cumprimento de uma carga horária, por exemplo), e também à sua conduta diante deste processo – neste caso saliento a dúvida do professor sobre a sua presença no local onde o estagiário está realizando suas atividades. Quanto a dúvidas sobre questões legais o professor alegou vez ou outra procurar o setor pedagógico da escola para esclarecimentos, porém, apesar de ser importante este vínculo entre setores, entendo que não é o suficiente para sanar as dúvidas do professor com relação ao seu papel e conduta no ECS e com o estagiário, nem sobre avaliação e outras questões que perpassam o assunto. Compreendo que a sua forma de agir deva partir de uma interpretação do próprio professor sobre a legislação correspondente e demais aspectos que possam ser considerados por ele nesse processo.

Tendo em vista a enorme importância do ECS na formação profissional, a legislação que trata deste é abordada tanto em forma de lei como em resoluções e pareceres, como apontam Andrade e Resende (2010). As autoras também salientam o fato de que ao longo dos anos, as mudanças na legislação referentes ao estágio demonstram a transformação nas concepções de prática e formação de professores, observando-se a tentativa de valorização da prática e articulação desta com a teoria. E aos poucos o ECS deixa de ser o único momento dedicado à prática, de acordo

com a legislação, e passa a ter sua importância reconhecida ao menos no que tange às questões legais. Também acaba sendo revisto o papel dos atores envolvidos com o ECS.

Desta forma, destaco a importância de todos os envolvidos com o ECS – em especial aqueles que irão participar ativamente na formação dos estagiários – terem o conhecimento do que diz a legislação vigente a esse respeito. É no mínimo curioso que alguém acredite que auxilia na formação de um futuro professor não conheça a sua real função estabelecida em lei. Como vou auxiliar alguém se eu nem mesmo sei o que devo e o que não devo fazer? Quais são as minhas atribuições? Quais são os meus direitos e deveres em relação ao ECS e ao estagiário? Como deve agir a IES em relação ao ECS e a participação do professor regente nesse processo?

São muitos os questionamentos, e esses só poderão ser respondidos se ambas as partes estiverem cientes do que compete a elas. E, volto a dizer, é bastante improvável que um professor conheça sua real função no que tange ao ECS sem um mínimo de conhecimento e atualização sobre as leis, resoluções, diretrizes e pareceres emitidos sobre este. Ainda que não seja a única solução para a melhoria qualitativa do estágio e do grande abismo existente entre a escola e a IES, esse conhecimento pode ser uma alavanca para uma mudança de práticas e, espero, uma co-responsabilização entre as duas instituições durante o ECS.

6.2.2. Relação entre universidade e escola no estágio curricular supervisionado

Nesta categoria de análise busco compreender como se dá a relação entre universidade e escola durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Para tanto, questionei os professores regentes se existia uma relação com o professor orientador da instituição de ensino superior (IES) que solicitou o campo de estágio ou não; considere importante indagar também como se dava essa relação e com que frequência a mesma ocorria.

A partir do discurso emitido pelos entrevistados percebo que não existe relação com a finalidade de proporcionar uma parceria formativa durante o ECS. Ao

contrário, os professores regentes, em sua maioria, relataram que a relação existente é completamente informal, pelo fato de os orientadores das IES muitas vezes terem sido seus professores durante a época da faculdade. Portanto, existe uma relação amistosa, mas não necessariamente profissional ou de complementaridade na formação do estagiário.

Podemos perceber o que foi afirmado anteriormente a partir de trechos das falas de alguns entrevistados: [...] *Relação, oficialmente, digamos assim, não [...] A relação com o orientador é uma relação de amizade, da época de faculdade, mas do estágio efetivamente não tem* (Francisco, F.); [...] *É nula. Do supervisor³¹ é nulo [...] Pelo menos na nossa escola é raríssimo* (Laura, E.); *Não existe relação porque eu nem sei quem são os professores. Só se cruzar com eles no corredor assim, e geralmente são professores que a gente conhece, então se conversa, mas não que eles tenham ido na escola para falar comigo e tratar dessa questão do estágio* (Cássio, M.); [...] *Existe uma relação amistosa. Creio que isto se deve ao fato de ter sido aluna dos supervisores, de conhecê-los* (Diana, F.).

Além do fato de não haver uma relação de parceria, como explicita melhor este trecho da fala do professor Fernando: [...] *Eu nunca fui questionado pelo orientador: 'Como está a aula da fulana? Ela tem vindo? Não tem vindo? Como tu achas que ela está?' [...]; alguns professores também se mostraram incomodados com o fato de, segundo eles, muitas vezes na visita do orientador, este parecer não observar realmente a aula do estagiário: [...] E quando vai (o orientador da IES) está com pressa, correndo, não dá atenção, conversa com um, conversa com outro, parece que não está nem olhando a aula da pessoa* (Laura, E.); [...] *Eu fico conversando com o orientador, e às vezes o orientador não está nem vendo o que está acontecendo na aula* (Francisco, F.).

As relações estabelecidas entre IES e escola durante o ECS podem contribuir significativamente na formação do futuro professor. É uma forma de reconhecer que uma parte da formação docente só pode ser construída em contato com a escola e na socialização com outros professores, é valorizar os saberes advindos da experiência (ALBUQUERQUE, 2007). Mas o que ainda tem se percebido nos ECS é uma grande “desarticulação institucional”, onde IES e escola-campo não conversam,

³¹ Alguns entrevistados referem-se ao orientador da IES como *supervisor*, porém ressalto que a nomenclatura utilizada pela Lei de Estágio nº 11.788/2008 para este profissional é *orientador*.

e quando isso parece ocorrer se deve muito mais a iniciativas de âmbito pessoal e individual do que institucional (WINCH et. al., 2006, p. 8).

Desta forma, concordo com Winch et. al. (2006) sobre a necessária mudança que promova a aproximação entre IES e escola, ao menos durante o período de ECS. Para tanto, faz-se necessário também demarcar os papéis entre as duas instituições formadoras, de forma a ser possível o compartilhamento de encargos na formação dos futuros professores. Mas entendo que essa aproximação deva partir de uma iniciativa da universidade, tendo em vista os tensionamentos existentes entre essas duas instituições, como apontado por Santos (2010, p. 14), onde a IES

[...] se percebe com autoridade e/ou competência para estabelecer o que é importante a ser ensinado na Universidade e na Escola – já que possui o status de produtora do ‘conhecimento legítimo’ [...] a escola, por sua vez, sente-se oprimida e desvalorizada enfatizando que se constitui num espaço preñado de experiências plurais [...].

Sendo assim, entendo ser o ECS um momento interessante para que haja uma aproximação destas duas instituições, buscando alternativas que aliviem possíveis tensões existentes entre si e os dois espaços consigam se compreender e constituir efetivamente como formadores de professores; cada um com as suas especificidades, mas dialogando e estabelecendo relações profissionais.

Neste sentido, há que se pensar também que para que a escola participe realmente como co-formadora dos futuros professores é necessário que, além de vontade das duas instituições de ensino, estabeleçam-se também políticas públicas que pensem o professor regente e a escola como espaço formativo extremamente fértil. Como coloca Albuquerque (2007), há que se oportunizar aos professores regentes da Educação Básica que recebem estagiários em suas turmas, condições de trabalho adequadas, formação complementar nesse sentido, além de remuneração compatível com a atividade. Para que seja possível uma parceria formativa de colaboração entre IES e escola é preciso um esforço das duas instituições, bem como políticas públicas que realmente amparem propostas de parceria para a formação de professores.

6.2.3. A participação do professor regente no estágio curricular supervisionado e a percepção do seu papel na formação do estagiário

Na tentativa de compreender qual o papel do professor regente da Educação Básica na formação do estagiário de Educação Física, busco nesta categoria analisar como ocorre de fato a participação deste no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e qual a sua percepção sobre o seu papel da formação inicial do acadêmico. Para tanto, inicialmente concebi necessário questionar os entrevistados se eles costumavam acompanhar o planejamento, os planos de aulas e as atividades desenvolvidas pelo estagiário.

Sendo assim, pude perceber que de modo geral não há um acompanhamento efetivo por parte do professor regente em relação aos estagiários. E quando há, o objetivo é menos de auxiliar os acadêmicos e mais de verificar se o planejamento está sendo cumprido. Alguns entrevistados foram categóricos ao responder negativamente ao questionamento, outros entraram em mais detalhes a respeito da forma como costumavam proceder com relação a isso, e também pude notar em suas palavras que o acompanhamento ou não do estagiário pelo professor regente pode estar intimamente ligado à percepção que este possui sobre o seu papel em relação ao ECS e ao estagiário. Na sequência destaco alguns elementos, acompanhados de trechos de falas de alguns entrevistados que explicitam essa colocação.

Nos trechos das falas de três entrevistadas percebo que estas atribuem a responsabilidade de supervisionar o estagiário apenas ao professor orientador da instituição de ensino superior (IES), acreditando que não faz parte das funções do professor regente esse tipo de atividade. Elas acreditam que somente devem dar sugestões aos estagiários se forem solicitadas: *Converso com eles, sobre o conteúdo que estou trabalhando, observo algumas aulas, dou sugestões se for solicitada, procuro deixá-los em liberdade pra experimentar. Nunca me deram um plano impresso. Não sou eu quem deve avaliá-los e sim seu professor orientador, que muito me admira, nunca ter ido assistir às aulas de seus estagiários (Amanda, E.); Não faço supervisão, isto cabe ao supervisor, porém tento ajudar quando solicitada pelo estagiário (Diana, F.); [...] as primeiras aulas a gente assiste para ver*

como eles estão, porque muitas vezes intimidada, eles se sentem pressionados porque estamos ali vendo [...] na verdade quem vem assistir as aulas deles é o professor da faculdade [...] algumas aulas a gente até assiste, se o estagiário solicitar (Simone, M.).

Além de haver certo conflito na denominação do professor da escola que recebe os estagiários, as falas das professoras vão na contramão do que determina a legislação dos estágios. Na Lei 11.788/2008³², já referida anteriormente, temos em seu artigo 3º, parágrafo 1º, a determinação de que o estágio deve ter “[...] acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...]” (BRASIL, 2008). Desta forma, no caso dos estágios nos cursos de licenciatura em Educação Física, o professor regente seria o supervisor da escola-campo de estágio. Mais especificamente relacionada aos cursos de formação de professores de nível superior, a também já citada Resolução CNE/CP 01/2002³³ resolve em seu artigo 13º, parágrafo 3º, que o ECS deve ser “[...] realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino [...] ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e escola campo de estágio” (BRASIL, 2002).

Sendo assim, diante do exposto temos um impasse, onde nem a escola parece compreender (ou conhecer) a determinação da legislação relacionada ao ECS, nem a IES aparenta contribuir para tornar essa parceria possível.

A esse respeito um professor entrevistado traz uma contribuição bastante interessante ao expor que no início de sua carreira como professor de Educação Física, ao receber estagiários em suas turmas, procurava acompanhá-los e supervisioná-los, porém isso não teria sido bem aceito pelos estagiários que alegaram que ele não precisaria intervir, pois eles dariam as aulas e os coordenadores iriam avaliar. Sentindo-se desnecessário e desvalorizado, o professor afirma hoje em dia: *[...] eu não acompanho as aulas. O período é como se trocasse de professor e ele fosse um professor nomeado (Cássio, M.).* Entendo que as experiências como a citada pelo professor Cássio possam ser determinantes para que o professor regente desconsidere seu real papel na formação do estagiário.

³² Dispõe sobre estágio para estudantes.

³³ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Portanto saliento a importância da aproximação da IES com a escola, de modo a demonstrar valorização pelos saberes destes professores. Também é importante que os estagiários sejam instruídos da mesma forma, havendo respeito por esse profissional.

Outra forma de enxergar e conduzir o acompanhamento do estagiário é apontada na fala desta professora: “[...] *Eu tenho que cumprir o meu horário e eu tenho que ajudar eles, se eu já aceitei. E eu tenho que estar ali pra ajudar, não é? Eu penso assim [...] Depois que acaba a aula, a gente vai guardar o material junto aí a gente conversa com ele: ‘Tenta ser assim, procura fazer de outro jeito, não deu certo hoje...’, mas sempre corre tudo bem*” (Laura, E.). Apesar de afirmar acompanhar o estagiário de forma geral, a professora comentou que os planejamentos e os planos não são entregues a ela, havendo somente uma conversa informal sobre estes.

Em se tratando do papel dos professores regentes junto aos estagiários, ao destacar a importância destes na formação do futuro professor, França (2009) também reflete sobre as dificuldades e limitações enfrentadas pelo professor da Educação Básica ao assumir-se como co-responsável pela formação do estagiário. Desta forma, segundo a autora, é necessário que além da vontade de participação por parte deste professor, é importante que o mesmo tenha conhecimento sobre o seu papel nesse processo, assim como é preciso o reconhecimento desse papel por parte da escola. Além disso, não podemos esquecer que se faz essencial uma interação entre IES e escola que valorize o compartilhamento das responsabilidades formativas durante o ECS.

Também questionei os professores entrevistados se os mesmos costumavam participar da avaliação do estagiário. Como resposta, constatei uma enorme negativa. Todos os professores relataram de modo geral não participar do processo de avaliação do estagiário, com raríssimas exceções. Podemos perceber essa afirmação em trechos das falas dos entrevistados.

Na fala do professor Francisco, ao afirmar que nunca foi consultado pelas IES em relação ao estagiário, o professor traz um caso específico de uma aluna: “[...] *Tem turmas que têm aula só uma vez por semana, com dois períodos na semana, então, tem uma das meninas que ia dar efetivamente seis aulas, seis dias de aula, um ela faltou. Então eu acho que fica um pouco assim... O estágio dela vai ser cinco*

aulas, né? (Francisco, F.). Compreendo nessa fala a preocupação do professor com relação ao curtíssimo período de estágio, e quando questionei se ele repassava informações como as faltas dos estagiários para o professor orientador da IES ele respondeu demonstrando dúvida: *Pois é, na verdade eu não sei se eu devo entrar em contato com o professor [...] A menina me disse: 'Olha, hoje eu não vou ir porque eu não estou me sentindo bem, eu vou ir no médico'. E pronto. Não sei se deu a sorte do dia que ela não foi o orientador não foi... Porque pra ela é uma sorte, não é?! Eu não sei se ela informa isso ao professor [...]* (Francisco, F.).

O professor Cássio, traz em sua fala, além da negativa a respeito da participação na avaliação do estagiário, algumas críticas com relação à forma como a IES procede nesse processo: *[...] Não. A universidade não nos convida para isso. A universidade acha que quem tem a competência para isso são os professores universitários, os responsáveis pela cadeira lá, só. Quando eu vejo, a universidade vai uma ou duas vezes, quando tem mais de um avaliador vão duas ou três [...]* Fora isso eu não vejo, não sou convidado e não se conversa sobre isso (Cássio, M.). Mais uma vez, a fala deste professor anuncia a falta de valorização da IES sobre os seus saberes e possíveis contribuições nesse processo de acompanhamento do estagiário. Vemos a negativa também na fala desta professora: *Não. Nem nos chamam. Nunca nos solicitaram. Às vezes o professor da faculdade vem aqui, fica ele e o aluno na quadra, fica observando o estagiário e nós não temos nem esse contato* (Simone, M.).

No caso da professora Laura, esta salienta que normalmente não participa da avaliação, mas que muitas vezes o aluno “foi tão bem” que merece que a universidade saiba disso, então a escola fornece um parecer sobre o estagiário e encaminha por ele mesmo à universidade, porém sem ser requisitado: *[...] deveria ter esse parecer sempre, e chegar às mãos do supervisor. Porque já que ele não vai lá, pelo menos ele tem esse parecer nosso que estamos ali assistindo* (Laura, E.). Nesta fala, chamo a atenção para o fato de a professora salientar que quem assiste efetivamente, ou ao menos tem essa possibilidade em todas as aulas do estagiário, é o professor regente. Desta forma considero que este profissional pode fornecer informações muito mais precisas sobre o andamento do ECS do que as poucas visitas do orientador da IES à escola.

No que tange à avaliação do estagiário, comenta Sousa (2009, p. 16)

[...] na maioria das vezes, a avaliação do Estágio fica restringida a relatórios e relatos, enquanto a prática dos estagiários mantém-se distante do professor da disciplina e avaliador do processo, impedindo uma avaliação consubstanciada e justa.

Saliento aqui, mais uma vez, a compreensão da dificuldade existente para o professor orientador da IES se fazer presente nas atividades de regência dos estagiários, tendo em vista o excesso de atribuições a ele pertencentes, além do grande número de estagiários e o fato de cada um estar realizando suas atividades de ECS em horários e possivelmente em escolas diferentes uns dos outros. No entanto, concordo com a professora Laura que o professor regente, por acompanhar o processo de estágio mais de perto, é capaz de identificar como foi seu andamento, e, sem dúvida, seu parecer pode acrescentar muito valor à avaliação do estagiário em contraponto a um método avaliativo pautado apenas em registros, planos e planejamentos realizados pelos estagiários. Não excetuando, é claro, a importância destes para uma avaliação coerente.

Sendo assim, mais uma vez chamo a atenção para a necessidade de parceria entre IES e escola. Mas para que haja uma avaliação do estagiário que promova a participação das duas instituições de ensino, é necessário que a primeira deixe claro aos professores regentes que não se espera deles apenas a assinatura declarando que o estagiário cumpriu a carga horária de ECS ali (LIMA, 2012), mas especifique sua função de complementaridade e co-participação no processo.

A fim de conhecer o ECS na perspectiva dos professores regentes procurei saber também se receber estagiários provoca algum impacto nas aulas dos professores entrevistados. Desta forma houve quase unanimidade considerando que sim, existem impactos. Esses relacionados a uma rotina e forma de trabalho diferente trazida pelo estagiário, e que ao final do ECS também é interrompida, pois o professor regente da turma volta com a sua própria forma de desenvolver as suas aulas. Isso provoca, segundo os entrevistados, algumas comparações entre professor e estagiário pelos alunos, porém nada significativo.

Sendo assim, podemos analisar o fato em alguns trechos de falas dos entrevistados: *Sim. Sempre há um impacto né? Pois eles saem de uma rotina (os alunos) e vão para outra. Outro professor, outro desafio, tentar fazer o que quer e ver que tipo de liberdade esse professor vai dar. Até onde eles podem ir, eles vão*

testando [...] (Cássio, M.); Creio que toda mudança gere impacto. Os alunos comparam as aulas, fazem suas críticas. Nada que comprometa meu trabalho (Diana, F.); Houve um tempo em que eles (alunos) gostavam, e ao mesmo tempo corria a coisa assim mais solta, entende? Não tinha um domínio. Teve turmas em anos anteriores que eu tive que modificar totalmente o comportamento porque eles ficaram assim, 'soltos', então ficou difícil o relacionamento (Simone, M.). Percebi nessas falas também que os professores se atentaram bastante aos impactos nas questões disciplinares dos alunos.

A professora Laura, em sua fala, também relata que existem impactos sobre suas aulas, porém vai mais longe do que a questão disciplinar e mostra que esse impacto pode se estender para mudanças em suas próprias práticas, incorporando atividades realizadas pelos estagiários em suas aulas: *Eles voltam para o nosso esquema. Tem uns que adoram. Depois de fazer as brincadeiras com os estagiários eles dizem: — 'Ah professora, porque tu não brincas?' [...] Tem uns que pedem também: — 'Porque não segue o esquema do estagiário?' [...] Quer dizer que tu resolve até brincar porque eles gostaram e querem continuidade daquilo. Tem muita novidade que a gente fez, esqueceu, parou de fazer porque eles não queriam, a gente não insistiu e aquilo parou, e aí começa a implantar de novo (Laura, E.).*

Tendo em vista as falas dos entrevistados sobre os impactos observados ao receber estagiários, entendo que estes existam sim, e que podem ser tanto positivos quanto negativos. Mas de qualquer forma são interessantes para possibilitar uma reflexão por parte do professor regente e – por que não? – alguma mudança de práticas como no caso da professora Laura. São processos formativos interessantes podendo ser positivos para a formação contínua desse profissional.

Para compor esta categoria também considerei necessário questionar os professores entrevistados sobre o que significa para eles receber estagiários em suas turmas, na escola. De forma geral eles disseram ser uma troca de experiências, onde o estagiário acaba trazendo algumas novidades que contribuem para uma atualização do professor regente, e este, por sua vez, auxiliando o primeiro por conta de sua experiência docente, como mostram alguns trechos de falas dos entrevistados: *[...] eu acho que é uma troca de experiências muito interessante até porque se vê como é que as pessoas estão trabalhando; eu to formado há uns sete, oito anos, então às vezes a gente fica um pouco fora desse*

convívio acadêmico [...] (Francisco, F.); Significa rever minha prática docente, aprender com as novidades e possibilitar um espaço de aprendizagem a quem está buscando a aproximação com a área (Diana, F.). Para outras professoras receber estagiários parece significar inovação e talvez um pouco de motivação também para suas próprias aulas: [...] eles trazem ideias novas com outros tipos de materiais que nós podemos usar [...] (Laura, E.); [...] para mim é bom porque sempre trazem novos conhecimentos. Eu me formei há tempos, a gente está sempre lendo, mas sempre eles trazem novidades [...] (Simone, M.).

Apesar do relato de troca de experiências, notei mais nas falas dos entrevistados a referência à contribuição que o estagiário traz do que o contrário; o que é uma surpresa, pois na análise dos questionários, na primeira etapa da coleta de dados, compreendi que os professores acreditavam contribuir mais na formação do estagiário do que o contrário. Talvez a questão que levou a esse contraste nas respostas da primeira e da segunda etapa da coleta de dados tenha sido a palavra *formação* utilizada no questionário. É provável que tenha havido uma interpretação equivocada de que a formação se dá apenas em cursos (de formação inicial ou continuada) e não durante a carreira docente, pois ao analisarmos as falas dos entrevistados nesta segunda etapa da coleta de dados, podemos compreender que os estagiários provocam sim algumas mudanças nas práticas ou algumas reflexões nos professores regentes, fato que considero se tratar também de formação profissional, como aborda Marcelo García (1999) em seu livro intitulado *Formação de Professores: “A inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam”*.

Na fala da professora Amanda, chamo a atenção para um trecho em que a mesma afirma, quando questionada sobre o que significa receber estagiários em suas turmas: *Acho interessante, eles trazem novidades e tenho prazer em passar algumas dicas [...] (Amanda, E.).* Nesse trecho, ao falar em “passar dicas” aos estagiários, percebo uma atribuição de caráter informal à supervisão do professor regente frente ao estagiário. Parece que as tais “dicas” são vistas como uma forma de favor, de altruísmo por parte do professor regente, e não como sua função no ECS. Esse fato também foi evidenciado por Albuquerque (2007, p. 76) em sua

dissertação de mestrado, ao procurar conhecer o lugar do professor regente na formação dos estagiários:

[...] quando eles se referem às suas participações nos estágios, geralmente usam termos como “dar uns toques” ou “dar dicas”, ou ainda, “quando me procuram eu ajudo”, evidenciando o caráter informal e ocasional dessas intervenções, que não são planejadas.

Já na fala do professor Cássio, temos argumentos diferentes dos relatados anteriormente, como podemos ler nos trechos da fala deste: [...] *Deveria significar contribuir com a formação dessas pessoas. Mas não é o que acontece. Eles apenas são substitutos do nosso trabalho [...]* (Cássio, M.). Nessa fala vemos um professor que considera poder contribuir com a formação dos estagiários, mas também admite que não o faz. Me pergunto a quê se deve esse fato. Trago alguns indícios dos motivos relatados pelo professor em outros trechos de sua fala: [...] *O aluno... Não há solicitação para eu acompanhá-lo, não vai nenhum professor lá, só o aluno [...]* *Eu tentei contribuir com uma formação, a primeira que eu recebi [...]* *e aí me disseram que eu não precisava intervir, que eles dariam as aulas e que os coordenadores viriam avaliar* (Cássio, M.). O professor também comentou o fato de muitas vezes os estagiários permitirem coisas que ele, como professor da turma não permite, como o uso de roupas não adequadas à prática de atividades físicas, por exemplo, passando por cima de sua autoridade como professor responsável pela turma.

Ao conversar com o professor Cássio percebi que ele tem total noção do que ‘deveria’ significar o estágio para ele como profissional que recebe estagiários na escola, mas afirma que não significa. O professor relata situações em que é desvalorizado e desautorizado dentro da escola com sua turma, e isso parece ser um dos fatores desmotivadores para um auxílio na formação dos estagiários. Mas é preciso entender que a autoridade na escola, dentro de sua disciplina, com sua turma, é do professor regente. Nesse sentido, os estagiários e as IES não podem simplesmente “passar por cima” deste e usar o espaço, os alunos e etc, deixando de lado o professor regente, reforçando a ideia de que este não faz parte do ECS.

De acordo com as respostas dos entrevistados sobre o significado de receber estagiários em suas turmas, acho interessante trazer para esse momento da análise outro questionamento que fiz, que me parece complementar um pouco o anterior.

Sendo assim perguntei aos professores regentes porque e para quê eles aceitavam receber estagiários. Nesse sentido obtive respostas pouco objetivas e em geral altruístas, como destaco em trechos das falas dos entrevistados: [...] *Ajudo... Recebo, pela oportunidade, por estar disponibilizando isso para os alunos e pela troca de experiências* (Francisco, F.); *Porque acredito que devemos sempre oportunizar espaços de formação* (Diana, F.); *Ah porque eu acho que é bom [...] Eu também fui tão bem recebida na minha época, então porque não vou receber bem? Eles precisam passar por isso [...] Então eu acho que é um trabalho que a gente tem que ajudar. Não tem porque não ajudar [...]* (Laura, E.). Nesse momento da entrevista questioneei a professora se há um ‘por que não ajudar?’, então qual o ‘por que ajudar?’. A resposta foi também pouco objetiva: [...] *porque é para o desenvolvimento deles. Eles têm que aprender, eles têm que vivenciar isso* (Laura, E.).

O professor Cássio coloca que um dos motivos pelos quais aceita receber estagiários na escola é a esperança de que a sua prática vá ser valorizada e possa efetivamente contribuir com a formação dos estagiários, mas como sugere trecho de sua fala não é isso que acaba acontecendo: [...] *Então uma esperança de quem sabe de um ano para o outro alguém diga: — “Quem sabe a gente não faz diferente?”. Mas aí eles vêm e é do mesmo jeito. E é um ciclo que a gente não consegue cortar. Deveria ser diferente, mas não é [...]* (Cássio, M.). Sendo assim, o professor confessa: [...] *Então na verdade a gente acaba usando isso como redução da nossa carga horária [...]* (Cássio, M.). Esse motivo também foi apontado pelo professor Francisco ao acrescentar que receber estagiários flexibiliza um pouco sua densa rotina de trabalho.

Já a professora Simone sinaliza em outra direção dizendo que a escola a coloca em uma posição difícil na hora de aceitar ou não receber o estagiário, pois a aborda na frente deste, ficando pouco confortável para a professora negar o pedido, como vemos neste trecho de sua fala: [...] *A escola praticamente nos coloca nessa situação. Porque na verdade a pergunta é feita para nós no final, quando já está quase tudo acertado. Aí perguntam para nós na frente do estagiário, aí tu vai dizer: —“Não, não posso?”. É complicado. Tu não és chamada antes pra explicarem: — “Oh, vai vir, coisa e tal”. Não, já está tudo organizado* (Simone, M.).

Diante do exposto pelos professores entrevistados, percebo que apesar de nem sempre os mesmos deixarem claro isso, eles acabam aceitando receber estagiários por haver algum benefício – ainda que mínimo – para si mesmo no fato ou por se sentirem pressionados de alguma forma a aceitar. Sendo assim, me parece que não há uma vontade em receber estagiários para auxiliar na formação destes, talvez porque os professores regentes não se sintam como co-responsáveis por essa formação, como apontado por Benites, Cyrino e Souza Neto (2013, p. 131), em estudo que buscou averiguar como os professores regentes da área de Pedagogia e Educação Física, identificados pelos autores como professores-colaboradores, se posicionavam frente ao estágio:

Em ambos os cursos, eles se reconhecem como importantes na formação dos futuros professores, pois para os mesmos o estágio é um grande momento dentro do processo de tornar-se professor, mas eles não se veem como formadores.

Neste sentido entendo que o fato de os professores regentes nem sempre se verem como formadores, ou co-formadores de outros professores esteja muito ligado à falta de participação de modo geral que ele tem no processo do ECS. Para conhecer melhor o papel desse profissional no estágio, questionei os entrevistados sobre como são estabelecidas as relações entre ele e estagiário. Sendo assim, a maior parte dos professores se ateuve mais às relações anteriores ao momento do estágio de regência do que no decorrer deste.

Podemos perceber o fato relatado anteriormente nesta fala de um professor: *A gente conversa muito mais antes de ele começar efetivamente a fazer o estágio do que durante as aulas, por exemplo, e depois das aulas [...] eles escolhem a turma e aí antes de começar o estágio a gente conversa, em dois ou três encontros, porque eles assistem às aulas. Então eles fazem uma observação de duas ou três aulas antes de começar efetivamente o estágio. E aí tem uma troca de experiências [...]* (Francisco, F.). Lembrando que o estágio não deve ser reduzido apenas ao momento de regência de classe, pois este tem seu início muito antes, e as observações realizadas pelos estagiários fazem parte deste (PIMENTA; LIMA, 2004). O professor relata que o fato acontece porque no momento do estágio de regência o estagiário chega à escola muito próximo ao horário de início da aula e vai

embora logo após o final desta, não sobrando muito tempo para estabelecer maiores diálogos com o professor regente.

Na fala da professora Simone também percebi essa relação muito mais no período anterior e inicial ao estágio de regência. Mais no sentido de procurar mostrar ao estagiário as normas da escola do que discutir com este os conteúdos, planejamentos, etc.: *[...] aí o professor de Educação Física passa uma base, algumas regras que a escola mantém (uniforme, material), tudo isso é responsabilidade deles, cobrar o material, o uniforme, o respeito e tudo mais [...] A gente apresenta eles, depois nas próximas vezes o professor (estagiário) administra as suas aulas, colocando como ele gostaria de fazer as aulas dele [...]* (Simone, M.). Entretanto, a professora coloca: *Ele fica totalmente à vontade, mas sempre o professor por trás tentando gerenciar, ver como é que está. Aí: — “Ó professora, está dando problema com aquela turma”. Aí o professor vem falar com a turma, conversar, fazer esse intercâmbio* (Simone, M.).

O professor Cássio coloca que as relações estabelecidas entre ele e os estagiários não passam de uma cordialidade natural e não existe uma função pedagógica nestas relações: *[...] eles não têm acesso ao material, porque é individualizado. Então eu tenho que passar o material pra eles todo dia [...] Mas só isso, não há nada além disso. Não houve conversa pedagógica, não houve falar sobre as aulas, sobre o relacionamento dos alunos* (Cássio, M.). O professor não explica o porquê de não haver maiores diálogos com os estagiários, mas entendo que muito se deva ao pouco interesse do próprio professor para que isso aconteça.

Já a professora Laura mostra exatamente o contrário do relatado anteriormente quando comenta o caso de uma aluna que quis desistir do estágio e como foi importante nesse momento que ela, como professora regente da turma, estivesse ali para conversar e estabelecer uma relação de confiança e auxílio com a estagiária: *[...] ela quis desistir. Aí antes de chegar a supervisora dela nós a chamamos na nossa sala [...] a gente deu um chazinho pra ela, ela chorou bastante, estava nervosa, achou que não ia ser capaz. Eu disse não, mas nós vamos ficar juntos, vamos te ajudar. Ela levantou a cabeça e foi. E foi um estágio maravilhoso!* (Laura, E.). Nessa fala podemos perceber como o estágio pode ser um momento de conflito emocional para o estagiário, indo exatamente ao encontro do que destacam Milanesi et. al. (2008, p. 83-84):

Para a maioria dos estudantes dos cursos de licenciatura, o estágio é a primeira oportunidade do contato deles com a realidade da escola-campo; esses talvez sejam os que se encontram mais tensionados emocionalmente. Muitos nunca tiveram qualquer tipo de experiência com o ensino e, portanto, carregam consigo medo e ansiedade por terem que se expor por meio de sua proposta de ensino. Para uns, esse medo logo é vencido no início do estágio, principalmente quando encontram uma boa acolhida por parte dos professores regentes e dos gestores das escolas-campo [...].

Sendo assim percebe-se que ter um profissional experiente ao lado auxiliando e apoiando durante o ECS é essencial para que o acadêmico sinta-se mais confiante e consiga agregar muitas coisas positivas em sua formação profissional. Mas para que isso seja possível é necessário também que o professor regente esteja disposto a estabelecer esse tipo de relação com o estagiário, de confiança, de auxílio e de parceria.

Para concluir esta categoria de análise pretendo finalmente dialogar sobre o papel do professor regente frente ao estagiário. Para tanto, questionei os entrevistados sobre a sua percepção em relação a este papel. De acordo com as respostas dos participantes da pesquisa pude perceber que eles entendem esse papel como o de alguém que auxilia o estagiário tendo em vista sua experiência prática. Percebi também que o entendimento de cada professor sobre o seu papel está muito relacionado ao que eles imaginam que, idealmente, deva ser este papel, sem haver muita convicção a respeito de sua real função e do que se espera dele no ECS.

Podemos perceber o apontado através de alguns trechos das falas dos entrevistados: *Acho que é sempre uma pessoa para auxiliar [...] Não vou dizer que seja um exemplo para estagiário, mas de repente uma pessoa em que ele possa estar se espelhando para saber o que fazer e o que não fazer [...]* (Francisco, F.); *Creio que tenho o dever de motivar para uma prática séria e comprometida* (Diana, F.); *Tentar ajudar, ver o que ele pode passar pros alunos, ver o que ele aprendeu, o que ele pode levar para o curso dele como professor praticamente se formando. Se isso vai enriquecer ele futuramente ou se vai ser só mais uma matéria, né? [...]* (Simone, M.); *Na medida do possível, passo os conhecimentos que obtive na prática diária de trabalho. Acho que auxilia na formação profissional* (Amanda, E.).

Na fala da professora Laura, saliento o seguinte: [...] *eu acho que é importante para eles também, e eu me sinto bem, acho que eu fiz um papel correto. Sempre dou conselhos. Quando eu acho que está errado eu falo igual, conversando, sempre calma, porque ali eu estou como uma orientadora só. Eu não posso intervir, ele tem que fazer o trabalho dele* (Laura, E.). Percebo então que a professora recebe estagiários e auxilia-os muito mais por sua consciência do que por algum aspecto legal ou por algo pelo qual ela seja cobrada. Quando a mesma diz: — “Eu acho que eu fiz um papel correto”, entendo que seja à sua própria consciência que ela recorre, acreditando que fez o que era certo. Ou seja, a professora quer auxiliar na formação deste estagiário, mas não tem respaldo que diga qual a sua função exata.

Neste sentido trago também a fala do professor Francisco: [...] *apesar de eu não saber ao certo qual é a nossa função ao receber estagiário. Porque eu sou o responsável pela turma, o estagiário está lá, mas eu não sei qual é a minha função legalmente, pro estágio. Na escola sim, na escola eu sei que eu sou o responsável pela turma e eu sou o responsável pelo estagiário lá, mas e para formação dele? Para formação do estagiário, legalmente, eu não sei qual é o meu papel* (Francisco, F.). O professor também acrescentou que muitas vezes não sabia como se portar frente ao estagiário, tendo dúvidas se deveria ou não chamar a atenção deste diante de alguma situação, fato que fazia com que o mesmo se sentisse pouco útil diante do acadêmico. De fato, como conhecer sua função se não há uma cobrança em relação a ela? Se a IES não pede o parecer deste professor durante o ECS? E, para finalizar, se não há conhecimento do que diz a lei a respeito de sua função ao receber estagiários em suas turmas?

Em estudo já citado, Albuquerque (2007) evidencia a diferença nos discursos de professores regentes de uma escola de aplicação de uma IES e de professores de uma escola comum. Na primeira escola os professores se sentiam muito mais como formadores de professores do que na segunda escola, onde os mesmos relataram a falta de valorização da IES para com o seu trabalho na formação de professores.

Nesse sentido, encontro discurso parecido na fala do professor Cássio, ao dizer: *Sou só o professor da turma que ele assumiu [...] Não tenho poder. Não sou solicitado para nada, além do material e de como funciona as quadras, a*

distribuição. Não vejo nada. Talvez um tarefeiro (Cássio, M.). Tendo em vista a resposta do professor, o questionei sobre qual seria o seu papel se o estágio fosse diferente, ao que o entrevistado respondeu: Se a universidade considerasse o saber das pessoas que estão na prática [...] Os professores universitários estão há anos tratando da teoria, da parte de pesquisa e eles não conhecem a prática do cotidiano então seria interessante se eles usassem os professores das escolas para qualificar esse estágio e a formação do futuro professor. Mas eles não consideram o nosso saber-fazer, não consideram a nossa práxis [...] E o que eu estou falando é uma coisa que não se limita só à minha pessoa. Na minha escola, com todos os colegas é igual.

Ao encontro da fala anteriormente citada, trago contribuição de Nóvoa (1995, p. 27), ao colocar que

[...] a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos". A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

O autor esclarece que a formação de professores deve ser pensada no sentido de diversificar modelos e práticas de formação, passando pela experimentação e reflexão crítica destes. Desta forma acredito firmemente que uma formação de professores pensada em uma prática reflexiva necessite da participação dos professores da escola de Educação Básica, de modo a proporcionar a articulação da teoria e prática educativa.

Ressalto aqui que o pedido por maior interação entre IES e escola campo de estágio foi o que mais se destacou na fala dos entrevistados mesmo ao final da entrevista, quando pedi que ficassem à vontade para expor algo que não tivesse sido questionado ou que eles considerassem importante e quisessem falar mais.

Podemos identificar esse fato em trechos das falas dos entrevistados: *[...] acho que falta um pouco disso, essa interação no local onde o estágio está sendo realizado. Porque talvez essa interação entre orientador e estagiário, ocorra dentro da faculdade, mas daqui a pouco eu posso chegar e dizer para o meu orientador que as minhas aulas foram uma maravilha e, bom, o orientador vai acreditar, porque foi*

uma ou duas vezes assistir meu estágio, não sabe se eu faltei ou se eu não faltei (Francisco, F.); [...] Eu acho que o teu trabalho é muito bom, é um caminho muito bom. Só acho que o supervisor deveria se modificar. Porque eles vão avaliar. A nota final depende do supervisor. Se o supervisor não vê como é que ele vai dizer que o estagiário está apto? Eles não estão nem ouvindo quem está ajudando eles. Porque não pegam um parecer da escola, do professor da classe, o regente? (Laura, E.); Durante os meus muitos anos de trabalho, nunca houve observação das aulas dos estagiários por seus orientadores. Acredito que o estágio segue a orientação da supervisão e pouco solicita a intervenção dos locais onde o estágio é oferecido (Amanda, E.).

Percebo, portanto que os professores regentes compreendem que sua presença tão próxima ao ambiente onde o estagiário está realizando suas práticas pode ser de grande valor na formação dos estagiários, mas isso ainda não é realidade tendo em vista a falta de aproximação das instituições, que poderiam auxiliar uma à outra oferecendo subsídios para uma formação de professores de qualidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar na perspectiva do professor regente de Educação Física na Educação Básica, qual o seu papel na formação inicial dos estagiários. A pesquisa foi realizada com professores de Educação Física da Educação Básica, pertencentes às redes municipal, estadual e federal de educação, porém, sem a finalidade de se fazer comparações entre as esferas educacionais, apenas no intuito de permitir que fossem analisadas as perspectivas das diferentes realidades educacionais. A coleta de dados se deu no 2º semestre de 2013 e 1º semestre de 2014, sendo constituída de duas etapas distintas: a primeira contando com a aplicação de um questionário fechado junto a 27 professores regentes de Educação Física que estivessem com estagiários no momento da coleta de dados ou tivessem recebido nos últimos dois anos; a segunda, a partir de entrevista semi-estruturada, realizada com seis professores regentes – dois de cada rede de ensino – participantes da primeira etapa da pesquisa, sendo selecionados conforme a ordem de aceite em participar de outra etapa da pesquisa.

Para facilitar a compreensão do estudo foi realizada uma categorização durante o desenvolvimento do texto que servirá de base para apontar as principais reflexões finais. Assim, a partir das contribuições dos colaboradores da pesquisa, serão mostradas sistematizações acerca dos **conhecimentos, expectativas e realidades sobre o ECS, na perspectiva dos professores regentes; a relação entre universidade e escola no ECS; a participação do professor regente no ECS e a percepção do seu papel na formação do estagiário.**

A respeito dos **conhecimentos, expectativas e realidades do ECS, na perspectiva dos professores regentes**, percebi que os entrevistados possuem, em geral, uma perspectiva do estágio como um momento de aplicação de saberes teóricos em uma vivência prática, sendo considerado, portanto, a parte prática do curso que deve ser realizada após o conhecimento da teoria. A percepção dos professores regentes sobre o ECS destaca questões como a insuficiente supervisão da IES às práticas do estagiário, assim como também a limitada participação dos professores regentes, dificultando uma troca de experiências com o acadêmico em formação. Também chamo a atenção para a pouca ciência dos professores

entrevistados sobre a legislação relativa ao estágio, sendo que alguns professores mencionaram que o conhecimento destas leis seria de responsabilidade do setor pedagógico da escola.

Sobre a **relação entre universidade e escola no ECS** ficou constatado que não existe interação entre as duas instituições. Tendo em vista a fala dos entrevistados, percebe-se que a relação existente entre professor orientador da IES e professor regente da escola-campo, quando existe, é bastante informal e está ligada ao fato de serem colegas de profissão e se conhecerem de outros ambientes, haja vista que muitos professores foram alunos dos orientadores das IES.

A **participação do professor regente no ECS** é bastante limitada tendo em vista que de modo geral não é realizado por este profissional um acompanhamento das atividades, planos e planejamento do estagiário, de forma que alguns entrevistados disseram apenas ficar à disposição do acadêmico para quaisquer necessidades, outros argumentaram ainda que não seria sua função supervisionar o estagiário, sendo esta atribuição do professor da IES. Nesse sentido compreendo que para que haja maior participação do professor regente no ECS é necessário que este tenha conhecimento real de sua função como co-formador de professores. Enquanto houver uma visão equivocada de que a formação do acadêmico é unicamente responsabilidade da IES compreendo que os professores que recebem estagiários nas escolas não se preocuparão em participar deste processo.

Ainda na questão da participação do professor regente no ECS também foi evidenciado que este profissional não é requisitado para auxiliar na avaliação do estagiário pela IES, ainda que tenha estado tão próximo ao estagiário durante suas atividades na escola. Esse fato demonstrou insatisfação por parte dos entrevistados, que se sentem desprestigiados diante da universidade, ao mesmo tempo em que acreditam que esta tenha dificuldades de avaliar o estagiário em poucas visitas ao local.

Os entrevistados também destacaram haver impactos em sua prática ao receber estagiários, sendo que estes em grande parte são relacionados a problemas disciplinares dos alunos, pelo fato de ter havido uma mudança na rotina de trabalho e depois à volta para o método utilizado pelo professor regente. Apesar disso uma entrevistada considerou um aspecto positivo nesse impacto: a incorporação de novas atividades às suas aulas, trazidas pelos estagiários no ECS. Nesse sentido

considero que existam impactos positivos e negativos ao se estar recebendo estagiários, mas que de qualquer forma podem ser interessantes para possibilitar uma reflexão por parte do professor regente sobre a sua prática.

Com relação à **percepção dos professores regentes sobre o seu papel na formação do estagiário**, identifiquei que a maior parte dos professores entrevistados considera-se como alguém que irá auxiliar o estagiário tendo em vista a sua experiência profissional, ainda que não me pareça certo que esse auxílio aconteça, dado a limitada participação deste professor no ECS, como mencionado anteriormente.

Percebi também que as respostas dos professores regentes sobre o seu papel no ECS estavam condicionadas a um entendimento próprio sobre isso e não tinham relação com uma compreensão pautada em conhecimentos teóricos ou legais sobre a questão. Nesse sentido chamo a atenção para o fato de alguns professores acreditarem que não é sua função supervisionar o estagiário, ou seja, a formação do acadêmico seria responsabilidade única da IES. Sendo assim, entendo que os professores regentes ainda não se consideram como co-formadores dos estagiários, fato que provavelmente está ligado à sua pequena ou nula participação em discussões e decisões a respeito do ECS com a IES. Sentindo-se fora do planejamento, da execução e da avaliação do ECS, o professor regente também não se sente parte integrante deste.

A realização deste estudo possibilitou-me fazer inferências sobre o papel do professor regente da Educação Básica na formação inicial do estagiário de Educação Física. Chego a este momento do trabalho com a percepção de que tendo em vista a forma como o estágio vem sendo trabalhado, ou seja, sem interação entre universidade e escola, o papel do professor regente na formação do acadêmico é pouco significativo. E, não havendo participação efetiva deste no ECS, fica difícil imaginar que este profissional, que poucas vezes se reconhece e é reconhecido como co-formador de professores, possa, de forma geral, ter um papel determinante na formação do futuro professor.

Apesar do exposto, ratifico minha premissa acerca da importância de se ter esse profissional realmente inserido no ECS: desde sua elaboração, até sua execução e avaliação.

Desta forma entendo a necessidade modificações na forma como o ECS é abordado na escola, sendo ponto crucial a aproximação da IES com a escola, de modo que a primeira deve ir ao encontro da outra, estabelecendo parcerias, esclarecendo papéis e responsabilidades dos pares; e, logicamente, mantendo-se em contato para que a realização do ECS possa ser formativa para todos os atores envolvidos no processo, em especial, é claro, para o acadêmico, professor em formação, que poderá vivenciar uma oportunidade única de aprendizagem em sua relação com o professor regente da escola-campo.

8. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. B. G. **O Professor Regente da Educação Básica e os Estágios Supervisionados na Formação Inicial de Professores**. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez, 2010.

ARRUDA, T. O de. **Processos Avaliativos de Educação Física no Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio**. 2010. 31f. Trabalho de conclusão de curso – Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BENITES, L. C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n1, p. 116-140, maio, 2013.

BERMUDES, R.; AFONSO, M. R.; OST, M. A. **A construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de Educação Física**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 29, 2010, Pelotas. *Anais Simpósio Nacional de Educação Física*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel, 2010. 1 CD-ROM.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº. 28/2001**. Dá nova redação ao **Parecer CNE/CP 021/2001**, que estabelece a duração e a carga horária de Formação de Professores de Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 02 de outubro de 2001.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 01, 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 05 set. 2013.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02, 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2013.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 7 de 31 de março de 2004:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res_2004_0007_CNE_CES.pdf>. Acesso em 10 set. 2013.

_____. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 07 de Dez. 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6494.htm>. Acesso em: 10 set. 2013

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 26 de Set. 2008. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei11788.htm>>. Acesso em: 13 set. 2011.

DANIEL, L. A. **O Professor Regente, o Professor Orientador e os Estágios Supervisionados na Formação Inicial de Futuros Professores de Letras.** 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FELDKERCHER, N. O estágio curricular supervisionado como componente teórico e prático em cursos de formação inicial de professores. **Revista Espaço Acadêmico,** v. 5, n. 115, p. 110-116, 2010.

_____. **O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de matemática da UFPel.** 2011. 140f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación.** 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didático, 2004.

FRANÇA, D. S. **Formação do pedagogo: A orientação dos estágios de ensino pelo professor da escola básica.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3064_1382.pdf>. Acesso em: 18 de abril de 2014.

FRANÇA, D. S. A Supervisão dos Estágios de Ensino pelos Professores da Educação Básica: desafios e limitações. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n1, p. 64-89, maio. 2013.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

LIMA, M. S. L. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente.** Brasília: Líber Livro, 2012.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M. O. *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.* São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 117-133.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Monteiro. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G. Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 20 out. 2011.

MILANESI, I.; AGUIAR, L. E. C.; MANZINI, L. C. ROCHA, M. S. **O Estágio Interdisciplinar no Processo de Formação Docente.** Cáceres: Unemat, 2008.

MOLETTA, A. F.; TEIXEIRA, F. A.; FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O.; MARINHO, A. Momentos Marcantes do Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores de Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 619-955, jul./set, 2013.

MONTIEL, F. **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.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores**. 2011.

PELOZO, R. C. B. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, v. 5, n. 10, 2007.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 17^a ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009. p. 15-38.

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?** 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação: Série Saberes Pedagógicos).

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.

RODRIGUES, P. A. M. A Escola como Co-Formadora de Futuros Professores por Meio do Estágio: Um Caminho de Possibilidades e Desafios. In: Congresso Nacional de Educação, 8, 2008, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais>>. Acesso em: 17 out. 2011.

SANTOS, H. M. dos. **O Estágio Curricular na Formação de Professores: diversos olhares**. In: Reunião Anual da ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005. 1 CD-ROM.

SANTOS, R. de C. G. dos. **Uma possível parceria entre universidade e escola: a potencialidade deste dispositivo para o entendimento do Estágio como um *locus* privilegiado na formação docente.** Belo Horizonte, UFMG: XV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** jan-abr., n. 13, 2000. (p. 05-24)

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade.** Ano XXI, n. 73, 2000. (p. 209-244)

WINCH, P. G. et. al. Interação entre Universidade-Escola de Educação Básica no Desenvolvimento de Estágios Curriculares Pré-Profissionais. **Teias**, Rio de Janeiro, v.7, n. 13-14, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br>>. Acesso em: 20 out 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

Título: Estágio Curricular Supervisionado: O Papel do Professor Regente da Educação Básica na Formação Inicial em Educação Física

Pesquisadora: Taiane Oliveira de Arruda

Orientadora: Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves Pinto

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu _____, RG nº _____, confirmo que fui esclarecido (a) sem qualquer constrangimento, sobre os objetivos da pesquisa acima referida bem como da forma de minha participação na mesma. Foi esclarecido ainda que:

- Minha participação nesta pesquisa é livre;
- O que falarei na entrevista/questionário será transcrito, sendo as informações organizadas, analisadas e publicadas, em parte ou na sua totalidade;
- Meu nome não será divulgado;
- Durante o desenvolvimento da pesquisa poderei fazer contato com a pesquisadora pelo e-mail taianearruda@gmail.com ou pelo telefone (53) 9136-4212 para quaisquer esclarecimentos.

Assim, aceito fazer parte desta pesquisa e autorizo a utilização e divulgação dos resultados que envolvem minha entrevista.

Nome do (a) entrevistado (a): _____

E-mail: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES QUE ORIENTAM ESTÁGIOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA



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

Título: Estágio Curricular Supervisionado: O Papel do Professor Regente da Educação Básica na Formação Inicial em Educação Física

Pesquisadora: Taiane Oliveira de Arruda

Orientadora: Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves Pinto

Orientação para resposta:

Solicitamos sua colaboração para responder esse questionário. Os dados coletados servirão de subsídio para a elaboração da pesquisa sob título provisório: **Estágio Curricular Supervisionado: O papel do professor regente da Educação Básica na formação inicial em Educação Física**. O objetivo do trabalho é analisar, na perspectiva do professor regente de Educação Física na Educação Básica, qual o seu papel na formação inicial dos estagiários.

Ressaltamos que em nenhum momento serão divulgados os nomes dos respondentes.

Salientamos que ao responder o questionário está autorizando a divulgação e publicação de parte ou totalidade de suas respostas.

Marque apenas uma das opções para cada questão.

Agradecemos sua inestimável colaboração.

Nome: _____

RG: _____

QUESTIONÁRIO

1) Com que frequência você recebe estagiários?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

2) Receber estagiários contribui para a sua formação como professora?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

3) Você entende que contribui com a formação do estagiário?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

4) Você tem algum tipo de incentivo da Direção para receber estagiários?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

5) Você tem algum tipo de incentivo da SME ou CRE para receber estagiários?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

6) Existe diálogo entre você e o estagiário durante o período de estágio?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

7) Você costuma manter diálogo com o orientador de estágio da instituição superior (Universidade, Faculdade...)?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

8) Com qual frequência você se reúne com o orientador de estágio da instituição superior?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

9) Você costuma acompanhar o planejamento de ensino realizado pelo estagiário?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

10) Você faz sugestões no planejamento do estagiário?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

11) Durante o período em que o estagiário se encontra em regência de classe, você costuma estar presente neste ambiente?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

12) Ter estagiário (ou acompanhá-lo) provoca(ou) algum tipo de análise sobre a sua formação?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

13) Ter estagiário (ou acompanhá-lo) provoca(ou) algum tipo de análise sobre a sua prática?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

14) Com relação à avaliação do estagiário, esta é realizada por você e pelo Orientador da instituição de Educação Superior?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

15) Com relação à avaliação do estagiário, esta é realizada por você, pelo Orientador da instituição de Educação Superior e por mais algum profissional da Escola?

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

16) Você se mantém atualizado (a) em relação à legislação do estágio e/ou relacionadas? (Ex: Lei do estágio, Lei nº 11.788, de 2008; Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, do ano de 2002)

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA



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

Título: Estágio Curricular Supervisionado: O Papel do Professor Regente da Educação Básica na Formação Inicial em Educação Física

Pesquisadora: Taiane Oliveira de Arruda

Orientadora: Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves Pinto

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que você entende por Estágio Curricular Supervisionado (ECS)?
2. O que significa para você receber estagiários em suas aulas?
3. Como você percebe o estágio nas aulas de Educação Física tendo em vista os estagiários que recebe/recebeu?
4. Como são estabelecidas as relações entre você e os estagiários?
5. Você acompanha ou não o planejamento das atividades e os planos de aula do estagiário? Se sim, com qual frequência? De que forma?
6. Você costuma participar da avaliação do estagiário? Se sim, de que forma?
7. Existe ou não algum tipo de impacto nas tuas aulas ao receber estagiário? De que tipo? Comente.
8. Existe ou não relação entre você e o professor orientador da educação superior que solicitou campo de estágio? De que tipo? Com qual frequência?
9. Você costuma se informar acerca da legislação dos estágios ou relacionadas? Como?

10. Qual a percepção que você tem do seu papel frente ao estagiário? Por que aceita trabalhar com estagiários? Para que ter estagiários?

11. Gostaria de comentar sobre algo que não tenha sido perguntado?