

Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA ÓTICA DE EGRESSOS
DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Lucas de Freitas da Silva

Pelotas, março de 2018

LUCAS DE FREITAS DA SILVA

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA ÓTICA DE EGRESSOS
DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

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

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

Pelotas

2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas

Catálogo na Publicação

S586e Silva, Lucas de Freitas da

O estágio curricular supervisionado na ótica de egressos de um Curso de Licenciatura em Educação Física / Lucas de Freitas da Silva ; Maria das Graças C. S. M. G. Pinto, orientadora. — Pelotas, 2018.

129 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Estágio curricular supervisionado. 2. Educação física.
3. Egressos. I. Pinto, Maria das Graças C. S. M. G., orient. II. Título.

CDD : 796

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

LUCAS DE FREITAS DA SILVA

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA ÓTICA DE EGRESSOS
DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

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

Data da defesa:

12 de março de 2018

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a. Maria das Graças C. S. M. G. Pinto (Orientadora - FaE/UFPeI)

Prof^a Dr^a Maristani Polidori Zamperetti (FaE/UFPeI)

Prof. Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo (ESEF/UFPeI)

Dedico este trabalho à minha família pelo apoio e incentivo fundamentais que me proporcionaram nesses meses de estudos.

Agradecimentos

Aos meus pais Kelli e Sérgio e à minha namorada Vanessa pelo apoio, força e palavras de incentivo que me deram nessa caminhada.

À professora Maria das Graças Pinto pela oportunidade de ser seu pupilo, por suas orientações, seus ensinamentos e seu bom humor – que desde o início tornou essa jornada bem menos cansativa.

Aos professores Márcio Figueiredo e Maristani Zamperetti pelas contribuições não só neste momento da minha formação, mas pelos ensinamentos que recebi durante a graduação e o mestrado respectivamente.

À minha colega de mestrado Thaiany, que se tornou uma grande amiga e parceira nessa caminhada – vez ou outra sendo minha psicóloga ou eu sendo o dela.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas - Estágio e Formação de Professores (GEPEFOP) pelos agradáveis momentos de estudo e de conversa.

Resumo

SILVA, Lucas de Freitas da. **O Estágio Curricular Supervisionado na ótica de egressos de um curso de licenciatura em Educação Física**. 2018. 129 F. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Este estudo de mestrado agrega-se à linha de pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Teve por objetivo geral descrever o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado na ótica de egressos do curso presencial diurno de licenciatura em Educação Física da UFPel; além de, dentre outros objetivos específicos, averiguar se a experiência dos egressos como estagiários contribuiu para a sua construção identitária docente e de que forma isto ocorreu. O trabalho consistiu em uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Os sujeitos participantes da pesquisa foram egressos do curso de licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPel dos anos de 2015/2 e 2016/2. Como principais critérios de seleção destes sujeitos tivemos: terem cursado as disciplinas de ECS dos Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os aportes teóricos sustentaram-se, principalmente, nos seguintes autores: Pimenta e Lima (2004); Canciglieri (2016); Cardozo (2012); Gerhardt (2009); Téo (2013); Zancan (2012); Pinto (2014); Scherer (2008); e Montiel (2010). Concluiu-se que os ECS do curso de licenciatura diurno da ESEF/UFPel possuem um bom conceito na visão dos egressos, perfazendo critérios teóricos, metodológicos e práticos de maneira satisfatória. Também na visão destes, percebemos que mesmo com todos os problemas da educação brasileira, a escola se mantém como um local muito receptivo à presença dos estagiários. Foi constatado que houve mudança na percepção dos egressos sobre o ser professor após a realização dos ECS, cimentando as bases para solidificação de sua identidade docente ao proporcionar uma experiência real do que é ser professor na prática. O Estágio Curricular Supervisionado é parte importantíssima e indispensável da formação do professor e os egressos da ESEF/UFPel estão cientes de tal fato.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Educação Física; Egressos

Abstract

SILVA, Lucas de Freitas da. **The Internship Supervised in the perspective of graduates of a Physical Education degree**. 2018. 129 P. Dissertation (Master degree) – Post-Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

This master's degree study is added to the research line Teacher Training, Teaching, Processes and Educational Practices of the Post-Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas (UFPEl). The general purpose of this work was to describe the development of the Supervised Curricular Internship from the perspective of the graduates of the daytime physical degree course in Physical Education at UFPEl; as well as, among other specific objectives, to determine if the experience of graduates as interns contributed to their construction of teaching identity and how this occurred. The work consisted of an exploratory research with a qualitative approach. The subjects participating in the research were graduates of the teaching graduate course in Physical Education of the ESEF/UFPEl of the years 2015/2 and 2016/2. As main criteria for the selection of these subjects we had: to have studied the ECS subjects of the Initial Years and Final Years of Elementary School and High School. The instrument used for data collection was a questionnaire with open and closed questions. The theoretical contributions were mainly based on the following authors: Pimenta and Lima (2004); Canciglieri (2016); Cardozo (2012); Gerhardt (2009); Téó (2013); Zancan (2012); Pinto (2014); Scherer (2008); and Montiel (2010). It was concluded that the ECS of the ESEF/UFPEl day course degree have a good concept in the view of the graduates, making satisfactory theoretical, methodological and practical criteria. Also in the view of these, we realize that even with all the problems of Brazilian education, the school remains a very receptive place to the presence of interns. It was verified that there was a change in the perception of the graduates about being a teacher after the ECS, cementing the bases for solidifying their teaching identity by providing a real experience of what it is to be a teacher in practice. The Supervised Curricular Internship is a very important and indispensable part of the teacher training and the ESEF/UFPEl graduates are aware of this fact.

Keywords: Supervised Curricular Internship; Physical Education course; course graduates

Resumen

SILVA, Lucas de Freitas da. **La Etapa Curricular Supervisada en la óptica de egresados de un curso de Educación Física.** 2018. 129 F. Disertación (Maestría) - Programa de Postgrado en Educación. De la Universidad Federal de Pelotas, Pelotas.

Este estudio de maestría se agrega a la línea de investigación Formación de Profesores, Enseñanza, Procesos y Prácticas Educativas, del Programa de Post-Graduación en Educación, de la Facultad de Educación, de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel). El objetivo de este trabajo es describir el desarrollo de la Etapa Curricular Supervisada en la óptica de egresados del curso presencial diurno de licenciatura en Educación Física de la UFPel; además de, entre otros objetivos específicos, averiguar si la experiencia de los egresados como pasantes contribuyó a su construcción identitaria docente y de qué forma ocurrió. El trabajo consistió en una investigación exploratoria con enfoque cualitativo. Los sujetos participantes de la investigación fueron egresados del curso de licenciatura en Educación Física de la ESEF / UFPel de los años 2015/2 y 2016/2. Como principales criterios de selección de estos sujetos tuvimos: haber cursado las disciplinas de ECS de los Años iniciales, Años finales de la Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Los aportes teóricos se sustentan, principalmente, en los siguientes autores: Pimenta y Lima (2004); Canciglieri (2016); Cardozo (2012); Gerhardt (2009); Téó (2013); Zancan (2012); Pinto (2014); Scherer (2008); y Montiel (2010). Se concluyó que los ECS del curso de licenciatura diurna de la ESEF / UFPel poseen un buen concepto en la visión de los egresados, constituyendo criterios teóricos, metodológicos y prácticos de manera satisfactoria. También en la visión de éstos, percibimos que incluso con todos los problemas de la educación brasileña, la escuela se mantiene como un lugar muy receptivo a la presencia de los pasantes. Se constató que hubo cambios en la percepción de los egresados sobre el ser profesor después de la realización de los ECS, cimentando las bases para solidificación de su identidad docente al proporcionar una experiencia real de lo que es ser profesor en la práctica. La Etapa Curricular Supervisada es parte importantísima e indispensable de la formación del profesor y los egresados de la ESEF / UFPel son conscientes de tal hecho.

Palabras clave: Etapa Curricular Supervisada; Educación Física; egresados

Lista de abreviaturas e siglas

CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EF	Educação Física
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ESEF	Escola Superior de Educação Física
FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas

Lista de apêndices/anexos

Apêndice 1	Questionário	121
Apêndice 2	Questionário online no Google Docs	129
Anexo 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130

Lista de tabelas

Tabela 01	Plano de ensino de PP	49
Tabela 02	Relação entre Teoria e Prática nos Estágios	61
Tabela 03	Orientação durante os Estágios	64
Tabela 04	Número de observações nos Estágios	67
Tabela 05	Identidade Profissional dos Egressos nos Estágios	91
Tabela 06	Identidade Profissional dos Egressos Pós Estágios	91
Tabela 07	Identidade Profissional do Professor de Educação Física	99
Tabela 08	Concepção dos Egressos acerca do Curso de EF	103

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
2.	O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA: REFLEXÕES TEÓRICAS	17
3.	O ESTÁGIO EM AÇÃO: DILEMAS ENFRENTADOS, LIMITES E PERSPECTIVAS	23
4.	METODOLOGIA	28
4.1	Caracterização do estudo	28
4.2	Participantes do estudo	29
4.3	Sistematização do estudo	30
4.4	Os ECS na ESEF/UFPel: contexto da pesquisa	35
4.5	Produção acerca do tema Estágio em geral e na Educação Física	43
5.	OS ESTÁGIOS NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A ANÁLISE DOS DADOS	49
5.1	Aspectos teóricos, técnicos e metodológicos dos ECS	49
5.2	Orientação e supervisão dos ECS	64
5.3	A escola e comunidade escolar na recepção e acompanhamento dos estagiários	73
5.4	Avaliação geral dos egressos sobre cada estágio	83
5.5	Construção da identidade: o que dizem os egressos?	86
5.6	“Após a experiência dos ECS, o que é ser professor de Educação Física para mim?”	98
5.7	Considerações sobre o curso de Educação Física	102
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
7.	REFERÊNCIAS	115
8.	ANEXOS/APÊNDICES	121
8.1	Questionário	121
8.2	Questionário online no Google Docs	129
8.3	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Obrigatório é – talvez se equiparando ao Trabalho de Conclusão de Curso – o ponto de maior tensão durante a trajetória universitária do acadêmico. Um momento de expectativas positivas e negativas, certezas e incertezas, satisfações e frustrações. Possivelmente o mais alto ponto da trajetória de um professor em formação.

Voltando o olhar para minha própria trajetória, percebo que de maneira alguma o processo foi diferente. Embora ao ingressar na graduação tenha dado reduzida importância para o que o currículo me reservaria nos oito semestres adiante, a única coisa futura que ocupava meus pensamentos seria estar em face de assumir a posição de estagiário frente a uma turma de alunos. A preocupação maior estava em minha timidez, que temia ser um fator incapacitante impossível de ser atenuado e que por diversas vezes causou-me questionamentos acerca da escolha da carreira docente.

Rememorando meus tempos de ensino básico, quando a vontade de ser professor sequer passava por minha mente, recordo que tive contato com diversos estagiários e, na maioria das vezes, desprezei abertamente o trabalho que estes desenvolviam em sala de aula. Especificamente no caso da Educação Física, em que grande parte dos alunos – com a conivência e até mesmo a colaboração de alguns professores – encara a aula como um momento de recreação, certas vezes eu liderei revoltas e sabotagens das atividades propostas, com vista a dobrar o estagiário à nossa vontade. O ainda jovem e, de certa maneira, Lucas mal sabia o que o futuro lhe reservava.

A justificativa deste trabalho fundamenta-se na minha própria experiência nas disciplinas de estágio curricular obrigatório nos três níveis de ensino previstos pelo curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais e Ensino Médio). Esta experiência indubitavelmente foi produtiva e de grande valia para minha formação acadêmica e construção de minha identidade docente. Em diversos momentos durante o estágio tive certeza de que não havia me equivocado na escolha de carreira profissional, tomado por um sentimento de orgulho por conseguir atingir os objetivos propostos em meu planejamento.

Entretanto, é impossível dizer que tal experiência como estagiário tenha sido permeada apenas por bons momentos e que eu tenha passado incólume nos três semestres. Experimentei, sim, momentos fatigantes e problemáticos durante esta trajetória, ocasionado por decisões e ações de todos os atores deste processo – professor estagiário, professores universitários orientadores, professores da escola e alunos das turmas.

Um dos primeiros problemas com que me defrontei foi o da desorganização de algumas escolas quanto ao recebimento e acolhimento do estagiário. Estas escolas parecem esquecer que o estagiário, antes de professor em exercício naquele instante, ainda é aluno de um curso de graduação, inexperiente em matéria tanto de regência de sala de aula quanto do lidar com a burocracia inerente a atuação no ambiente escolar.

Em meio a esta situação, também há a ação evasiva de alguns professores da escola, que erroneamente presumem estar eximidos de responsabilidade para com o estagiário e o processo de estágio, tratando este processo em si ora como um momento de descanso, ora como momento do graduando aprender de maneira forçada na prática, pautando-se em justificativas rasas como a de dar total autonomia para o estagiário exercer sua atividade e a de que a função avaliativa do processo de estágio está nas mãos apenas do professor universitário, devidamente designado e remunerado para desempenhar tal tarefa.

Outro problema que enfrentei em minha trajetória foi da sensação de abandono por parte do professor orientador da universidade. Estando imerso no Ensino Superior através da presença nas aulas regulares, da participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, além da própria relação de amizade com os docentes, podemos perceber a nítida e constante falta de tempo do professor da graduação não só para a orientação das atividades do estágio, mas para todo tipo de atividade acadêmica sob sua responsabilidade. Este fenômeno, sem dúvida, é ocasionado pela pressão recorrente de produção científica – tão criticada pela comunidade acadêmica – e pelo fato de assumir um número extensivo e exaustivo de atividades relacionadas à docência, delegadas pela universidade, combatida frequentemente por cortes de recursos, que levam a redução do corpo docente e a sobrecarga deste.

Ainda tratando dos problemas relacionados aos professores, aponto a – em minha ótica após o contato com a prática – preparação inadequada nas disciplinas introdutórias e preliminares ao estágio, com predominância da abordagem de temáticas pouco utilitárias para exercer a prática, permeadas por uma ótica antiquada dos professores universitários quanto à realidade escolar atual.

Encerrando o processo de estágio, observo também uma situação insatisfatória no reduzido *feedback* relativo a visão dos alunos neste processo, que tão logo finalizam seu trabalho prático e burocrático dentro do ambiente escolar, compilam seu relatório composto de seus objetivos, somatório de planos de aula e reflexões críticas acerca de seu desempenho como professor e dão por encerradas suas atividades naquela disciplina, sem um momento de encerramento propriamente dito, ou, apropriando-me de um termo utilizado em construção de planos de aula da Educação Física, um momento de “volta à calma”. Um momento onde estes estagiários poderiam em grande grupo discutir fatos e situações ocorridas durante suas práticas, podendo relacionar suas experiências boas ou ruins com as dos colegas, propor e encontrar soluções para problemas enfrentados e toda a gama de benefícios advindos da superior problematização coletiva face a individual.

O último problema enfrentado em minha trajetória, talvez presente em todas as classes, de todas as escolas, seria a dificuldade de lidar com alguns alunos, que estão acostumados com uma determinada forma de ensino – do professor regente – e acabam por relutar, muitas vezes de maneira enérgica e insubordinada, em aceitar mudanças, adaptações e atividades propostas pelo professor estagiário.

Compreendendo o estágio como um momento crucial para a vida do aluno da graduação – professor em formação –, momento em que ele se confrontará com a realidade e no qual utilizará toda a ampla gama de conhecimento que absorveu e construiu ao longo de sua formação e, em face destes problemas enfrentados durante minha experiência, creio que seria de fundamental importância compreender como é o desenrolar deste processo de estágio mencionado anteriormente pela ótica do aluno da graduação e verificar se os

problemas foram meramente ocasionais desta turma ou se são inerentes ao curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Assim sendo, o objetivo principal deste trabalho é descrever o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado na ótica de egressos do curso presencial diurno de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, com objetivos específicos de averiguar como os egressos perceberam a possível correspondência entre os planos de ensino das disciplinas correspondentes aos estágios e a maneira como estes são realizados; verificar como os egressos perceberam a preparação teórica e prática mobilizada ao longo do curso de licenciatura de Educação Física para atuação nos estágios; identificar a partir da ótica dos egressos os pontos positivos e negativos da preparação recebida no curso para realização dos estágios; analisar a partir da ótica dos egressos como ocorreram as orientações e supervisões dos estágios; e averiguar se a experiência dos egressos como estagiários contribuiu para a sua construção identitária docente e de que forma isto ocorreu.

Para apresentar o estudo realizado constituímos um texto em cinco capítulos, além da introdução e conclusão, onde abordamos o referencial teórico que sustentou as discussões, a metodologia empregada e os resultados do trabalho de campo. Passaremos, a seguir, para os capítulos do referencial teórico.

2. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA: REFLEXÕES TEÓRICAS

O estágio é indubitavelmente um dos momentos mais importantes e cruciais da trajetória de formação inicial do docente. A situação em que este, então discente, integrará simultaneamente as posições de aluno e professor e utilizará toda a gama de saberes adquiridos durante sua graduação, se confrontando com a realidade perante uma situação real de docência.

Pimenta (2004, p.61) simplifica esta definição da importância, considerando-o como o eixo curricular central nos cursos de formação de professores, que “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”.

Já Scherer (2008, p.80) afirma que os ECS, considerado componente da Prática de Ensino, “torna-se, então, o espaço curricular privilegiado de inserção dos acadêmicos no exercício da docência, sob a supervisão efetiva da instituição formadora”.

É o momento de buscar desenvolver práticas de ensino inovadoras, vinculadas não apenas aos saberes específicos a cada área de formação e aos saberes pedagógicos, adquiridos ao longo do curso, como ao conhecimento do ambiente escolar. Trata-se, talvez, do momento mais impactante da formação universitária, pois os acadêmicos são chamados a repensar e a reorganizar seus conhecimentos no sentido de planejar, desenvolver e avaliar seu processo de ensino dirigido a uma situação particular e única. (SCHERER, 2008, p.80)

Em termos legislativos brasileiros, considera-se como Estágio Curricular Supervisionado como

as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 1982).

Em outro documento oficial, a legislação brasileira define especificamente o ECS como “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 esse momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001)

Em sua resolução 04/2009, a Universidade Federal de Pelotas dispõe sobre a realização dos estágios e define o processo transcrevendo *ipsis litteris* o caput do artigo 1º da lei 11.788/2008:

Art. 2º - Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (UFPEL, 2009, p.2)

O documento segue tratando do objetivo dos estágios em seus artigos subsequentes, ao definir em seu art. 3º que o estágio visa ao “aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Outras disposições normatizam, por exemplo, a obrigatoriedade ou não-obrigatoriedade do estágio conforme o projeto pedagógico do curso (Art. 4º); a jornada com tempo definido em comum acordo entre as três partes envolvidas – Universidade Federal de Pelotas, parte concedente e aluno estagiário – no processo (Art. 8º); o recebimento de bolsa ou outra forma de contraprestação (Art. 10); a concessão de recesso (Art. 11); entre outras disposições.

Adentrando um viés mais reflexivo, Lima (2009, p.47), em termos mais amplos, afirma que o ECS propõe-se a “instrumentalizar o estagiário para a reflexão sobre o seu fazer pedagógico mais abrangente e a sua identidade profissional”, tornando todos os indivíduos conscientes de que este é um campo de conhecimento, “uma aproximação do estagiário com a profissão docente e com os seus profissionais em seu local de trabalho, no concreto das suas práticas”. Já Martins & Camargo (2016, p.5601) afirmam que o Estágio Curricular Supervisionado é “um momento pedagógico característico da formação inicial docente”, com o objetivo de complementar os conhecimentos teóricos vivenciando-os na prática, “em que permite ao aluno/graduando exercer de

maneira concreta sua atuação profissional, fazendo-o descobrir peculiaridades de sua área de formação.” Na sequência, os autores trazem uma breve e simples descrição, porém acurada do que representam os ECS.

O Estágio Supervisionado constitui parte integrante da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, representa para o aluno/graduando um momento de vivenciar e consolidar os conhecimentos exigidos para sua atuação como professor, sob a devida supervisão de um professor do ensino superior habilitado e qualificado, que é o professor/orientador. Este, é o responsável pelo encaminhamento das atividades desenvolvidas na disciplina Estágio Supervisionado, é quem irá direcionar o aluno/graduando para as tarefas que lhe cabe enquanto aluno, futuro professor. (MARTINS & CAMARGO, 2016, p.5602)

É o momento onde, internamente, o aluno encontra o professor, sendo este processo considerado por Lima (2008, p.199) como “uma ponte, na qual os estagiários exercem suas atividades na tensão desse jogo de forças”. De acordo com a mesma autora,

há uma perspectiva de ritual de passagem intermediando as práticas de Estágio/Prática de Ensino. Seu caráter passageiro faz com que ele seja sempre incompleto, porque é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada. (LIMA, 2008, p.199)

Em minha experiência como estagiário, bem como ao conversar sobre a temática com meus pares, é claramente percebida a extrema importância atribuída pelo, assim chamado, momento prático da formação. Fortes (2008, p.85) ressalta essa importância ao defender que “não é no mundo virtual, isto é na sua formação inicial, mas no mundo da sua atividade real, isto é na escola em que trabalha que o professor terá a oportunidade de lidar com o déficit do cenário educacional”, sendo essa etapa da formação inicial absolutamente essencial para formar um professor, condensando “diferentes etapas da formação inicial e se [configurando] como um marco para a elaboração intersubjetiva da identidade profissional” (BARROS, 2011 apud PIRES, 2014).

Com consciência da magnitude do momento do estágio na formação do professor, um questionamento surge naturalmente: como se daria – ou deveria se dar – a execução dos Estágios Curriculares Supervisionados? Batista et al (2012) dizem que o Estágio, formado por professores em formação (alunos do curso de

licenciatura), professores da escola (supervisores) e professores da universidade (orientadores),

deve funcionar como uma comunidade prática que tem como propósitos formar os novos professores de Educação Física e atualizar os pressupostos e requisitos para a docência da educação física das gerações vindouras, o que implica perspectivar a experiência de estágio como um espaço que ajude os estagiários a gerar novo conhecimento e novas competências, num processo de construção coletiva, sem se prescindir da individualidade de cada participante.

Os autores aprofundam-se ressaltando que o Estágio deve ser um espaço de solidificação da competência, “e não um espaço de mera aplicação de habilidades (competências); um espaço de diálogo, de experiência refletida, de construção de identidades profissionais comprometidas com a renovação da Educação Física e a qualidade da educação”. Zancan (2012, p.86) vai além, ao afirmar que “a disciplina de estágio curricular supervisionado estabelece as ações educativas para a própria construção profissional”.

É nesse momento que o professor-aluno tem a oportunidade de refletir sua práxis ancorado a um professor qualificado e habilitado para instigar no aluno inquietações com o objetivo de desacomodá-lo e, com isso, proporcionar-lhe o ensino, fortalecer as suas concepções docentes em todo o processo, aproximá-lo no futuro campo de trabalho e construir epistemologicamente com qualidade a sua formação de professor. (ZANCAN, 2012, p.78)

A autora é incisiva também ao dizer que “o estágio não é uma atividade separada que arrecada recursos para sobrevivência do estudante ou que explore mão de obra barata e oculta”, e que tampouco o estagiário é substituto de professor ou recreacionista, bem como o estágio uma mera exigência burocrática (ZANCAN, 2012, p.86)

Com a ampla e reconhecida importância do processo de estágio para a formação do professor, Libâneo (1998, p.23) chama nossa atenção para um crucial ponto relativo a este: “o estágio não é a questão central de nenhum curso de formação profissional, como não pode ser o eixo do processo de formação”.

[O estágio] não substitui a formação teórica e nem dá conta de englobar todas as exigências práticas da formação. Nem pode ser considerado como “o lado prático do curso”, mas como uma aproximação à realidade escolar nas suas várias facetas tendo em vista a reflexão sobre essa realidade para enriquecimento da dimensão prática da teoria. O estágio, assim, não é a prática docente enquanto tal, não é o lugar de prover experiência de magistério, e muito menos uma prestação de serviços à comunidade ou às escolas em que é realizado. A verdadeira prática

docente acontecerá no exercício profissional, nas situações pedagógicas concretas das escolas. Finalmente, o estágio não pode intervir nas salas de aula de modo abrupto, artificial, episódico. Todo recorte, toda ruptura na dinâmica do processo de ensino é prejudicial à escola e aos alunos. A regência episódica, artificial, deve ser evitada mesmo porque seus efeitos na formação profissional efetiva são duvidosos. Há modalidades de observação e participação na vida da escola e da sala de aula que, planejadas de forma criativa, podem contribuir melhor para o enriquecimento da teoria a partir da prática docente. (LIBÂNEO, 1998, p.23)

Cardozo (2012, p.38) complementa ao afirmar que o ECS tem um papel importante na formação inicial, “pois ele se constitui como um privilegiado momento para a aprendizagem da docência, sem dúvida, aliado aos conhecimentos específicos e os pedagógicos, que também são essenciais na formação do professor”.

Batista et al (2012, p.91) vão além, afirmando que a necessidade de formar professores “exige processos de desenvolvimento flexíveis, articulados, integradores e não processos reducionistas, centrados no treino de habilidades ou na aquisição de competências a serem reproduzidas nos locais da prática”.

É necessário dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades, mas, fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vai deparar no seu local de trabalho, na escola, e de refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da sua ação pedagógica. (BATISTA et al, 2012, p.91)

Fortes (2008, p.90) diz que “não é a prática em si que é formadora, mas a reflexão sobre a prática, a indagação sobre as experiências significativas que permite não apenas constituir-se como autor, mas também aprender consigo mesmo e com os outros”. Já Zancan (2012, p.38) afirma que o estágio proporciona aos discentes dos cursos de licenciatura “ter percepção de que precisam estar sempre dispostos a trabalhar as inovações pedagógicas para renovar e reestruturar o seu ato pedagógico, por meio da integração das diversas possibilidades que venham a surgir e acrescentar”.

Quando o professor realiza aproximações e significações dos seus conhecimentos, as relações teóricos-práticas passam a ser fortemente estabelecidas, e o processo de saberes e fazeres transforma o olhar do professor para um processo formativo com mais criticidade. (ZANCAN, 2012, p.38)

Embora fique clara a importância do estágio através do embasamento teórico – ousando afirmar tratar-se de um axioma, uma verdade absoluta –, por vezes tal importância resigna-se a habitar um plano teórico. Canciglieri (2016, p.28) reflete sobre como a ausência de políticas mais sólidas e específicas para o estágio na licenciatura agravou o cenário da desvalorização dentro do processo de formação docente. O autor diz que “embora tenha ocorrido avanços nas últimas décadas, ainda há muito por fazer no que tange aos estágios supervisionados”. Zancan (2012, p.37) reafirma a necessidade de destaque para o estágio nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, “pois ao adquirir as habilidades e as competências acadêmico-profissionais, objetiva-se alterar as instituições de trabalho, no sentido de contribuir para o processo de ensino e para o processo de aprendizagem dos educandos, por meio de uma práxis reflexiva”. A autora também cita que as instituições de ensino superior deveriam voltar o seu olhar para a estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura, “pois para promover as competências pessoais, pedagógicas e científicas aliadas ao conhecimento, às capacidades, às habilidades, à atitude profissional, à construção social do professor dar-se-á a partir da consciência reflexiva das práticas que integrem a educação, a cultura e a política” (ZANCAN, 2012, p.33).

3. O ESTÁGIO EM AÇÃO: DILEMAS ENFRENTADOS, LIMITES E PERSPECTIVAS

Partindo da premissa de que o estágio é um momento crucial da formação inicial do professor e envolve a participação de diversos indivíduos dos mais variados níveis e responsabilidades, como gestores escolares, burocratas, docentes e discentes tanto universitários como da educação básica, é impensável crer que este momento esteja incólume à ocorrência de problemas.

Um dos principais limites a ser lembrado – que o senso comum dita ser inerente ao contexto de toda atividade de ensino e aprendizagem, senão de toda atividade humana – seria o temporal. Lima (2008, p.199) discorre acerca do tema com a perspectiva de que o Estágio Curricular é uma passagem que, como denota tal substantivo, possui uma limitação de tempo, tornando muitas vezes a carga horária destinada para tal fim insuficiente para que o aluno possa superar todos os problemas e encontrar respostas para todas as suas perguntas. De acordo com a autora, frequentemente a ocorrência de problemas e equívocos no decorrer do Estágio “são agravados pelo fato de os estagiários não terem clareza das relações que se estabelecem entre as instituições e as pessoas que por elas transitam” (p.199). Ainda sobre o tempo, Cardozo (2012, p.36) também elenca, dentre outros problemas como a “falta de prestígio dos cursos de formação de professores tanto pela sociedade quanto pelas próprias universidades” e a “problemática grade curricular das licenciaturas”, o reduzido tempo despendido para a formação dos futuros professores. A autora afirma que “as demandas para formar um professor são diversas e o tempo parece curto para dar conta de todos os aspectos inerentes à prática profissional do professor” (p. 36).

Um problema mais grave, apontado por Metzner (2014, p.648) como um dos principais problemas dos cursos de graduação em Educação Física, seria a clássica distorção entre teoria e prática. A autora crê que seja “necessário oferecer ferramentas para que os alunos pensem de forma global, possam planejar suas ações e atuar de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem”.

O papel do professor é fundamental nesse caso, pois, para que novas metodologias, diferentes recursos tecnológicos, bem como o trabalho

inter e transdisciplinar tragam resultados positivos, os professores necessitam trabalhar em parceria, oportunizando a integração entre áreas diferentes de conhecimento. (METZNER, 2014, p.648)

Martins & Camargo (2016, p.5601) retomam o mesmo apontamento de Metzner, citando a dificuldade que alguns alunos possuem para perceber a relação entre ambas – teoria e prática – durante a atuação.

Porém, quando alguns alunos estão cursando a disciplina Estágio Supervisionado, e principalmente quando estão *in lócus* observando, atuando e ao mesmo tempo pesquisando sobre a prática docente, não conseguem perceber a relação da teoria com a prática, que fora ministrada pelo professor/orientador da disciplina, constituindo-se em um desafio em processos de formação inicial.

Pinto (2014, p.269) afirma que os cursos de formação de professores “tendem a valorizar mais a área de conhecimento específico e atribuir às disciplinas ditas pedagógicas, especialmente os estágios, a responsabilidade pela formação do professor”. Em estudo realizado no contexto de Portugal, Batista et al. (2012) expõem que o espaço dos estágios deve garantir a ampliação da competência profissional e não apenas sua aplicação. Para tais autores (2012, p. 105), os estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura assumem “um espaço de diálogo, de experiência refletida, de construção de identidades profissionais comprometidas com a renovação da educação física e com a qualidade da educação”.

Especificamente tratando da área objeto deste estudo – estágio na Educação Física –, Canciglieri (2016, p.40) realiza uma crítica acerca da racionalidade técnica excessiva que permeia os cursos de Educação Física, prejudicando o comprometimento com estágios.

Os futuros professores, ao se inserirem nessa cultura, na qual o conhecimento científico fundamenta a atuação profissional, reduzindo-se, as práticas, a um simples produto dos conhecimentos processados, acabam privando-se de um olhar diferenciado sobre a importância do aprendizado, a partir das práticas de estágio, planejadas e supervisionadas. Tais práticas confrontam saberes teóricos com ações didáticas, mostrando as complexidades existentes no aprendizado do ofício de ser professor. Além disso, a racionalidade torna-se pano de fundo da constituição da identidade dos professores formadores, dentro da universidade, trazendo marcas e princípios acadêmicos cujo intuito é reter o conhecimento científico, com objetivos e metas a desenvolver na sua atuação universitária, em suas aulas dentro dos cursos de formação inicial. (CANCIGLIERI, 2016, p.40)

Ainda segundo o autor, os docentes universitários continuam a desenvolver suas aulas “com abordagens teóricas, epistemológicas sobre a escola e o ensino de Educação Física, sem, de fato, entender o que ocorre na própria realidade escolar” (p.40), ocasionando como consequência o deslocamento dos estágios para a periferia da formação. Já Zancan (2012, p.84) alerta que os cursos de Educação Física devem aproximar as suas disciplinas ao contexto profissional, “para que o estágio curricular não seja balizado pela procura de atividades pré-prontas, modelos de exercícios tradicionais, entre outras facilidades, que os tornem professores imitadores e reprodutores de conhecimentos”.

Elucidamos que os sujeitos da pesquisa referenciam que a inclusão de mais palestras, seminários de discussão sobre estágios, desenvolvimento de práticas de ensino no âmbito futuro de atuação e a inserção da pesquisa no próprio processo de estágio promove a construção dos saberes docentes alicerçados na realidade educacional e desenvolve um habitus enriquecido para as competências e habilidades de um educador físico. (ZANCAN, 2012, p. 84)

Levando em consideração que o processo de estágio envolve, antes de uma relação entre o professor em formação e a escola, uma relação entre indivíduos com personalidades distintas ou não, é previsível que este percurso possa ser íngreme. Em consulta à literatura, percebemos que um dos mais comuns problemas enfrentados no processo de estágio envolve a relação professor/orientado. Ramos (2002, p.55) afirma que o profissional orientador é o indivíduo responsável por organizar situações para que o aluno seja confrontado e pratique com problemas reais, “cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros”.

Tais situações contribuem no aperfeiçoamento constante do aluno estagiário (futuro profissional), já que ele estará aprendendo a tomar decisões, resolver problemas e encaminhar novas propostas de ação. Muito mais do que um professor que “ministra conteúdos”, o tutor deve ser um formador que, simultaneamente, é treinador, companheiro e conselheiro que promove a iniciação, auxiliando o aluno-estagiário a compreender a realidade que pelo seu caráter de novidade, se lhe apresenta de início sob forma de caos. (RAMOS, 2002, p.55)

O papel do orientador neste processo é de crucial importância. Lima (2008) afirma que no limiar de suas dificuldades e disponibilidades de tempo, espaço e

condições de trabalho universitário, “o professor assume o papel de orientador, que é o responsável por um componente curricular no contexto das disciplinas do curso”. A ótica de indivíduos que passaram por este percurso não difere deste pensamento. Cardozo (2012, p.93), em seu trabalho com egressos de um curso de Educação Física, percebeu na ótica dos alunos o professor orientador como “uma pessoa muito importante no momento da preparação das aulas, da regência de classe”, tornando o ambiente mais seguro para os alunos, “com a possibilidade de trocar ideias e experiências com o professor”. Uliana (2009, p.4162) reflete brevemente sobre este papel, deixando claro que a presença do orientador acompanhando e orientando o aluno estagiário durante todo o processo, “bem como os encontros individuais e coletivos são indispensáveis para que seja possível a construção da identidade docente, através de reflexões e da aproximação do aluno com a realidade na qual ele atuará”. Zancan (2012, p.83) diagnostica que “o processo de amadurecimento do trabalho pedagógico constrói-se no estágio curricular supervisionado e se intensifica por toda a vida docente”.

No entanto, para que a relação teoria e prática seja fortalecida, ainda no processo formativo de estágio, fomentamos que o estagiário necessita ter mais comprometimento junto ao professor supervisor de estágio, para que as trocas de experiências aprimorem e desenvolvam o saber docente. (ZANCAN, 2012, p.83)

Embora certos problemas e situações estejam diretamente alicerçados em sua incumbência, muitas vezes, ao analisarmos, nos esquecemos da imensa responsabilidade que repousa sobre os ombros do professor orientador. Lima (2008, p.198) dá sustentação a essa afirmação ao lembrar os grandes desafios e contradições que envolvem a logística e operacionalização do Estágio, tais como as atividades de planejamento, as de intermediação com as escolas receptoras; e do desenvolvimento e avaliação de atividades.

Dessa forma, pode ficar despercebida uma questão fundamental, que está na base de muitos dos nossos descontentamentos e conflitos no decorrer do Estágio, que é o movimento de aproximação entre duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores. No meio destes dois campos de força está o estagiário, preocupado em cumprir os requisitos acadêmicos propostos pelo professor – orientador da disciplina e transitar de maneira satisfatória pela escola na busca de aprendizagens sobre a profissão. (LIMA, 2008, p.198)

Resignar-se a apenas apontar os problemas é tarefa pouco árdua e que qualquer pessoa pode estar apta a realizar. A verdadeira preocupação deve estar em propor soluções para estes problemas.

Assim, nos cursos universitários, é fundamental criar condições para que o futuro profissional entenda que, se é importante ele ter consciência dos problemas, também é importante que ele seja capaz de propor alternativas para a sociedade brasileira. De onde ser igualmente importante, nos cursos de graduação ou de pós-graduação, trabalhar com os alunos, discutindo, pesquisando e elaborando propostas de solução e/ou alternativas para mudanças (FÁVERO, 1992, p.67 apud RAMOS, 2002, p.33)

Zancan (2012, p.78) reforça que o acompanhamento do professor supervisor de estágio é essencial ao processo de formação com qualidade do futuro professor, “pois suas experiências docentes suscitam no professor aprendiz o desenvolvimento da capacidade de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações no processo de estágio”, induzindo-o a possuir a postura de um pesquisador/investigador, “de um autêntico professor/educador capaz de refletir e reorientar sua própria prática”.

Outro problema comum enfrentado no estágio é relacionado às condições estruturais encontradas nas escolas. Metzner (2014, p.646) afirma que são mais frequentemente encontrados nas escolas públicas do que nas instituições particulares de ensino. A autora diz que “as políticas públicas destacam a necessidade da melhoria da qualidade do ensino. Porém, existe uma enorme fenda entre o discurso político e a realidade educacional”.

Na continuidade do texto, explicitaremos a proposta metodológica que embasou a coleta e análise de dados.

4. METODOLOGIA

A seguir apresentarei a caracterização do estudo, os sujeitos participantes, os processos sistemáticos da pesquisa, bem como a realidade do Estágio Curricular Supervisionado da licenciatura na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, um breve panorama sobre a temática ECS na Educação Física na literatura e um detalhamento sobre a coleta de dados.

4.1 Caracterização do estudo

Este estudo é categorizado como uma pesquisa de caráter exploratório, definido por Gil (2002, p.41) como objetivando “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Embora sua natureza seja predominantemente qualitativa, quantificadores serão utilizados majoritariamente durante a coleta de dados. Silveira & Córdova (2009, p.31) caracterizam a pesquisa qualitativa como o tipo de pesquisa que “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”, dando importância aos aspectos da realidade que não podem mensurados através de algarismos, com ênfase na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009, p.31)

Já Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.151) referem que, em sua experiência, “a maior parte das pesquisas qualitativas se propõe a preencher lacunas [na compreensão de processos que ocorrem em dada instituição, grupo ou comunidade] no conhecimento, sendo poucas as que se originam no plano teórico”, tornando estas companheiras frequentes de pesquisas definidas como descritivas ou exploratórias.

De maneira objetiva, Silveira & Córdova (2009) especificam que a pesquisa qualitativa possui características específicas, como

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009, p.32)

Ciente de suas óbvias vantagens, as mesmas autoras alertam para certas limitações que permeiam a pesquisa qualitativa, entre elas: confiança excessiva no pesquisador como instrumento de coleta de dados; influência do observador sobre o objeto de estudo; parcimônia nos detalhes sobre como as conclusões foram alcançadas; observação de aspectos de maneira enviesada, sem enfoques distintos; influência da opinião do pesquisador sobre os dados coletados; soberba intelectual do pesquisador, ao crer que domina profundamente aquele objeto de estudo; envolvimento do pesquisador com os sujeitos ou a situação pesquisa.

4.2 Participantes do estudo

Os sujeitos da pesquisa consistiram em 29 egressos do curso diurno de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas dos anos de 2016/2 e 2015/2, com base no critério de terem cursado os três Estágios Curriculares Supervisionados (Estágio Supervisionado até o 5º Ano e Estágio Supervisionado do 6º ao 9º Ano e Estágio Supervisionado no Ensino Médio), além de terem cursado as três disciplinas preparatórias (Práticas Pedagógicas até o 5º Ano, Práticas Pedagógicas de 6º ao 9º Ano e Práticas Pedagógicas no Ensino Médio) específicas para cada estágio, bem como o aceite destes egressos em participar deste estudo.

No levantamento inicial objetivando definir os participantes aptos para esta etapa da pesquisa foram encontrados quarenta e três (43) indivíduos egressos do curso diurno de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPel, sendo vinte e quatro (24) egressos da turma de 2016/2 – quatorze (14) do sexo masculino e dez (10) do sexo feminino – e dezenove (19) da turma de 2015/2 – sete (07) do sexo masculino e doze (12) do sexo feminino.

Durante a construção do projeto havia sido definido que os participantes da pesquisa seriam alunos do curso de licenciatura diurna em Educação Física que estivessem durante o último ECS. Após a qualificação do projeto optamos por

modificar este critério para egressos dos dois últimos anos – 2015/2 e 2016/2 – do mesmo curso, em virtude do fato de que não haveria tempo hábil para a coleta e análise dos dados se estas não fossem realizadas no início do semestre – o que de forma alguma permitiria que os sujeitos pudessem opinar acerca daquele ECS, pois eles estariam somente iniciando o seu trabalho naquele nível.

4.3 Sistematização do estudo

O passo inicial, antecedendo o contato com os sujeitos da pesquisa, foi a construção do instrumento de pesquisa em conjunto com a orientadora. A opção de instrumento escolhida foi o questionário. As questões deste questionário objetivaram abarcar de maneira completa os problemas de pesquisa levantados durante a construção deste projeto, bem como quaisquer outras questões interessantes que pudessem agregar conhecimento.

A elaboração deste questionário seguiu o norteamento de Gerhardt et al (2009, p.68-69), com o instrumento técnico para registro e medição dos dados preenchendo os requisitos de validade, confiabilidade e precisão. De igual maneira foi levado em consideração o pensamento de Dillman (1978) apud Günther (2003, p.12), que apontam a existência de três ações básicas a serem levadas em conta em sua construção: "minimize o custo para o respondente, maximize as recompensas para fazê-lo e estabeleça confiança de que a recompensa será concedida".

- 1) Recompensar o respondente: a) demonstrando consideração; b) oferecendo apreciação verbal usando uma abordagem consultiva; c) apoiando seus valores; d) oferecendo recompensas concretas; e) tornando o instrumento interessante;
- 2) Reduzir o custo de responder: a) fazendo com que a tarefa pareça breve; b) reduzindo esforços físico e mental requeridos; c) eliminando a possibilidade de embaraços; d) eliminando qualquer implicação de subordinação; e) eliminando qualquer custo financeiro imediato;
- 3) Estabelecer confiança: a) oferecendo um sinal de apreciação antecipadamente; b) identificando-se com uma instituição conhecida e legitimada; c) aproveitando outros relacionamentos de troca
(Dillman, 1978, p. 18)

Já Gerhardt (2009, p.56) simplifica a construção do questionário ao afirmar que este deve responder três questões básicas: a primeira é “o que coletar?”, determinada pelos dados pertinentes – variáveis e indicadores; a segunda questão é “com quem coletar?”, relativa ao campo das análises nos espaços

geográficos, sociais e temporais, através de uma amostra representativa – quantitativa – ou ilustrativa – qualitativa; e a terceira “como coletar?”, referente aos instrumentos de coleta de dados e seus procedimentos próprios – construção de um instrumento eficaz para a coleta ou teste de hipóteses; teste anterior a sua utilização para verificar precisão; colocação sistemática em prática.

Na coleta de dados, o importante não é somente coletar informações que deem conta dos conceitos (através dos indicadores), mas também obter essas informações de forma que se possa aplicar posteriormente o tratamento necessário para testar as hipóteses. Portanto, é necessário antecipar, ou seja, preocupar-se, desde a concepção do instrumento, com o tipo de informação que ele permitirá fornecer e com o tipo de análise que deverá e poderá ser feito posteriormente. A escolha entre os diferentes métodos de coleta de dados depende das hipóteses de trabalho e da definição dos dados pertinentes decorrentes da problemática. É igualmente importante levar em conta as exigências de formação necessárias para colocar em prática de forma correta cada método escolhido. (GERHARDT, 2009, p.57)

Outra visão importante levada em conta nesta construção foi a de Ferber (1974) apud Nogueira (2002), que indicou alguns aspectos que devem nortear um bom questionário.

- Balancear corretamente os aspectos de completude e relevância;
- Apresentar-se pequeno e de fácil preenchimento (ele sugere como regra um máximo de 8 páginas no formato carta);
- Apresentar questões que os respondentes desejem e tenham condições de responder;
- Não divulgar o nome do interessado da pesquisa, afim de evitar tendenciosidade nas respostas;
- Evitar títulos, tanto para o questionário quanto para os grupos de questões;
- Facilitar, através de pré-codificação das questões e respostas, o trabalho de digitação;
- Não sobrecarregar as páginas com excesso de questões, nem utilizar letras pequenas;
- Evitar ambiguidade no entendimento das questões;
- Ser pré-testado com indivíduos que poderiam vir a participar da pesquisa.

Outra visão interessante encontrada foi a de Miller (1977) apud Nogueira (2002), que complementou a indicação do autor do parágrafo anterior com alguns itens que devemos prestar extrema atenção ao construir um questionário:

- Ajuste o nível das perguntas e da linguagem utilizada ao dos respondentes;

- Escolha cuidadosamente as palavras para que as mesmas tenham igual significado para todos os respondentes;
- Evite questões longas;
- Não assuma à priori que os respondentes possuam informação factual a respeito dos itens pesquisados;
- Quando formular uma questão coloque todas as alternativas possíveis ou caso não seja possível, deixe a resposta em aberto;
- Limite cada item a uma única idéia.

Pensando nos métodos para coletar as respostas dos participantes, optamos por utilizar a escala de Likert na construção deste instrumento, em virtude de sua simplicidade, praticidade e facilidade, tanto para o pesquisador ao lidar com a análise dos dados quanto para o respondente participante da pesquisa.

Nogueira (2002) explica de maneira clara e sucinta que a escala de Likert

consiste de uma série de afirmações a respeito de um determinado objeto. Para cada afirmação há uma escala de cinco pontos, correspondendo nos extremos a "concordo totalmente" e "discordo totalmente". Uma aplicação típica apresenta um número de afirmações em torno de 20, com escala de resposta de 1 a 5. Também se utiliza a inversão de parte das afirmações para que não ocorra o efeito de halo, isto é, que o respondente marque uma alternativa em função unicamente da sua marcação para a afirmação anterior. O valor da medida é obtido através da soma dos valores das respostas às afirmações (tomando-se o cuidado de re-inverter os valores dos itens previamente invertidos);

Também foi realizada a aplicação de um questionário piloto para dois indivíduos¹ que cursaram todas as disciplinas dos ECS, sendo ambos egressos do curso diurno que terminaram sua trajetória no ano de 2014/2. Silva & Oliveira (2015, p.226) definem o piloto como “um instrumento capaz de reproduzir eficazmente e em escala reduzida parte significativa dos meios que serão encontrados pelo pesquisador no momento definitivo de coleta de dados”, sendo de importância significativa para analisar e ampliar a qualidade da coleta de dados, bem como das fontes construídas para a construção do conhecimento científico (ibidem, p.244)

Analisa-se através dele, especificamente, questões relacionadas aos procedimentos de aplicação do recurso selecionado para coleta dos dados a partir de uma amostra resultante de sua efetiva utilização em uma pequena seleção de participantes, visando proporcionar condições

¹O estudo piloto foi realizado apenas com dois sujeitos devido à premissa do tempo e disponibilidade dos respondentes.

de reflexão quanto à sua viabilidade, adequação à proposta e principalmente sua cientificidade. (SILVA & OLIVEIRA, 2015, p.226)

Após a aprovação do questionário sem ressalvas, procedeu-se para a coleta de dados, compreendida por Gerhardt (2009, p.56) como “o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados”, bem como “a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar” (GERHARDT et al, 2009, p.68). A coleta foi realizada utilizando um questionário composto de perguntas abertas e fechadas sendo aplicado para a totalidade da amostra.

Para fins de praticidade para o pesquisador responsável, contenção de despesas e agilidade na coleta, tabulação e análise dos dados, o contato inicial com os sujeitos foi realizado através das redes sociais e e-mail, com apresentação da proposta da pesquisa individualmente para cada um destes. O questionário foi hospedado no website de formulários Google Docs (apêndice 2) acrescido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido explicitando os aspectos éticos implicados na realização desta pesquisa.

A escolha por utilizar um instrumento online levou em conta a temática da pesquisa – estágio – de natureza sensível para alunos ainda em meio a um curso de graduação. Ao utilizar a Internet para responder o questionário, o sujeito teve certa garantia de anonimato e sensação de segurança, o que hipoteticamente não inibiu este de responder questões cruciais com sinceridade.

Com a mudança dos sujeitos da pesquisa de alunos para egressos, houve um reforço na opção pelo contato através de e-mail e redes sociais, pois seria virtualmente impraticável realizar contatos pessoais com uma amostra significativa sem demandar custos elevados de tempo e de orçamento para o pesquisador. Desta forma, a opção pelo contato online foi mantida.

Além da percebida vantagem de anonimato, Vasconcelos & Guedes (2007) realizam uma revisão dos trabalhos de Evans e Mathur (2005) e Hipólito et al (1996) e nos trazem outras características vantajosas da utilização de questionários online, entre elas a agilidade na aplicação, no controle e follow-up das respostas e agilidade na tabulação dos resultados; facilidade de utilizar maiores amostras; flexibilidade e diversidade na elaboração de questões, baixo custo de implementação e exigência de resposta completa. Os autores também

apontam vantagens tanto para o respondente quanto para o pesquisador, sendo que as do primeiro dizem respeito em geral “à rapidez do preenchimento, facilidade de leitura, atratividade propiciada pela interatividade e ‘limpeza’ do questionário sem rasuras”, enquanto as do segundo referem-se ao controle sobre o preenchimento do questionário, “impedindo, por exemplo, que o respondente avance para um item seguinte, se a questão presente não for respondida de modo correto, obedecendo rigorosamente as instruções fornecidas”. Outra vantagem importante para o pesquisador diz respeito a tabulação dos dados.

O questionário eletrônico possibilita sensível aumento na credibilidade e na velocidade de apuração dos dados coletados. De fato, o questionário eletrônico é programado de modo que a tabulação seja automática, uma vez que as respostas são postadas diretamente no servidor da entidade pesquisadora. Essa característica torna também inteiramente confiável a tabulação, reduzindo a zero a possibilidade de erro (a menos, é claro, de um erro sistemático na elaboração das estatísticas). (VASCONCELOS & GUEDES, 2007, p.8)

O questionário foi enviado para a totalidade dos participantes encontrados no levantamento através da utilização de e-mail e das redes sociais. Ao final da data limite de coleta, vinte e nove (29) sujeitos haviam o respondido, perfazendo um índice de retorno de 67.4%. A aproximação inicial foi realizada de maneira padronizada, com uma breve mensagem de apresentação do pesquisador e sua trajetória acadêmica – também egresso do curso de licenciatura diurna da Escola Superior de Educação Física, portanto similar à destes sujeitos –, explicações sobre o propósito do contato, a natureza da pesquisa e a do questionário a ser respondido, bem como solicitando a participação destes sujeitos no referido estudo.

A grande maioria dos participantes respondeu ao contato inicial de maneira positiva e efusiva, afirmando de imediato seu interesse na participação – o que de fato fora confirmado por estes com seus preenchimentos majoritariamente imediatos às respostas do contato.

Quatro (04) participantes, apesar de responderem positivamente à solicitação de participação, não responderam o questionário até a data limite do prazo para participação – 26 de outubro de 2017. Outros dez (10) potenciais participantes sequer responderam ao contato inicial do pesquisador.

Além do contato inicial, foram realizadas duas tentativas extras visando atingir os sujeitos que até então não haviam participado, sendo a primeira parcialmente proveitosa em conseguir a participação de sujeitos que se mantinham resistentes e a segunda completamente infrutífera².

Não houve registro de preenchimento inválido de questionários. Este fato ocorre em virtude da própria natureza do formulário online, que realiza uma divisão das questões em seções sequenciais e que invalida o prosseguimento para a próxima seção caso alguma resposta seja deixada em branco ou não condiga com os padrões deliberados pelo pesquisador – de obrigatoriedade de resposta nas questões de múltipla escolha.

A categorização e tabulação dos dados coletados no primeiro momento foram realizadas de forma autômata pelo sistema de formulários Google Docs.

Para fins de facilitar a análise, os resultados serão apresentados agrupados por categorias, dispostos em ordem semelhante à apresentada no questionário (apêndice 1). Para representação de suas respostas nas questões abertas do questionário, os participantes serão rotulados individualmente com a letra P seguida de um numeral de um (01) a vinte e nove (29).

4.4 Os ECS na ESEF/UFPel: contexto da pesquisa

A Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas foi fundada no ano de 1971, tornando-se a terceira instituição de ensino superior a ofertar o curso no estado do Rio Grande do Sul – após Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – e sendo reconhecida em nível federal pelo Decreto nº 79.873, de 27 de junho de 1977. Atualmente a instituição oferece três cursos de Ensino Superior em Educação Física: Bacharelado, Licenciatura diurna e Licenciatura noturna. Além destes, também são ofertados cursos *latu sensu*, sendo, especialização em Educação Física desde a década de 80, bem como em nível de *strictu sensu*

²Inicialmente seria previsto um segundo momento da coleta de dados, por meio de uma entrevista semi-estruturada individual. Entretanto, em virtude de mudanças estruturais no projeto e do consequente curto espaço de tempo para realização da coleta e análise dos dados, optamos por não realizar esta etapa.

mestrado em Educação Física, desde 2006, e doutorado em Educação Física, desde 2014.

O curso de licenciatura diurna em Educação Física – foco presente estudo – é ofertado na modalidade presencial e em turno integral, possuindo a duração de no mínimo oito semestres e no máximo quatorze. A carga horária total do curso compreende duas mil novecentas e trinta e cinco (2.935) horas (3.521 horas/aula), sendo ofertadas cinquenta (50) vagas para ingressantes em regime semestral.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física (2015), a criação do presente curso de Licenciatura originou-se a partir das mudanças necessárias no antigo currículo, cuja primeira turma colou grau em 1975.

[...] o antigo curso de Licenciatura da ESEF/UFPeI não mais se respondia aos desafios impostos pelas exigências da nova legislação da Educação Física brasileira. E, na ESEF/UFPeI desde a década de setenta do século passado foram diversos ajustes na sua grade curricular. E a ESEF/UFPeI, como unidade de formação de professores, sempre esteve atenta para mudanças e embates relativos à Educação Física como um todo, ao currículo em particular. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p.9)

O projeto ressalta que a construção do novo currículo fora realizada coletivamente, sendo criada uma comissão integrada por docentes e acadêmicos da ESEF/UFPeI para elaborar as propostas adequadas às alterações demandadas pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação, além da participação ativa de servidores, ex-alunos e membros da comunidade da Educação Física do município de Pelotas-RS em tal construção democrática.

Atualmente, para formar-se licenciado em Educação Física, o acadêmico deve ser aprovado em quarenta e duas (42) disciplinas, sendo quarenta (40) obrigatórias e duas (02) optativas, totalizando uma carga horária de mil novecentas e treze (1.913) horas (2.295 horas/aula). Acrescido a este número, somam-se quatrocentas e onze (411) horas (493 horas/aula) de Estágio Curricular Supervisionado nos três níveis, bem como quatrocentas e onze (411) horas (493 horas/aula) de Prática como Componente Curricular, e duzentas (200) horas (240 horas/aula) de Atividades Complementares, totalizando a carga horária de duas

mil novecentas e trinta e cinco (2.935) horas. Este número supera a carga horária total mínima de duas mil e oitocentas horas (2.800) recomendadas para cursos de licenciatura pelo Art.1 da Resolução CNE nº 2 (2002), bem como a carga horária mínima para estágios de quatrocentas (400) horas a Resolução CNE/CP nº1 de (2002)³, demonstrando claro interesse da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas em prover um alto padrão de ensino para seus discentes.

Conforme mencionado no parágrafo anterior, o curso de licenciatura conta com três estágios curriculares obrigatórios, sendo estes em nível de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – Estágio Supervisionado até o 5º Ano; Estágio Supervisionado de 6º ao 9º Ano; e Estágio Supervisionado de Ensino Médio –, cada acrescido de uma disciplina preparatória respectiva – Práticas Pedagógicas até o 5º Ano; Práticas Pedagógicas de 6º ao 9º Ano; e Práticas Pedagógicas de Ensino Médio. De acordo com o Projeto Pedagógico, os Estágios Curriculares Supervisionados são subdivididos em seis etapas, ofertadas a partir do quinto semestre letivo.

As etapas I e II são desenvolvidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma carga horária de dez (10) créditos (51 horas/aula e 119 horas/aula para cada uma das etapas respectivamente); as etapas III e IV são realizadas nos anos finais do Ensino Fundamental com uma carga horária similar, de 10 créditos (51 horas/aula e 119 horas/aula para cada uma das etapas respectivamente), e as etapas V e VI são realizadas no Ensino Médio com uma carga horária de 09 créditos (51 horas/aula e 102 horas/aula para cada uma das etapas respectivamente). Portanto, essas compreendem um total de vinte e nove créditos ou quatrocentas e onze (411) horas. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p.25)

A primeira disciplina relacionada aos ECS que o aluno do curso de licenciatura deparar-se-á durante o decorrer de sua graduação será a de Estágio Curricular Supervisionado I, no 5º semestre. Esta disciplina possui como pré-requisito a conclusão de cinco disciplinas: Educação Física Adaptada; Introdução à Educação Física: Enfoque na Escola; Primeiros Socorros; Procedimentos de Ensino em Educação Física; e Teoria e Prática Pedagógica da Educação Física. Sua carga horária semestral é de 51 horas/aula, divididas em 17 aulas teóricas e

³Lembramos que o Curso de Educação Física da ESEF, no momento da coleta de dados, ainda estava regulamentado pelas referidas legislações.

34 aulas práticas e possuindo dois docentes responsáveis, ambos com nível de doutorado. Estabelece como objetivos

- a) Observar e analisar aulas de Educação Física escolar até o 5º ano do ensino fundamental;
- b) Compreender e elaborar um planejamento, organizando o trabalho docente de uma turma de Educação Física até o 5º ano do ensino fundamental. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p.232)

A segunda disciplina será a de Estágio Curricular Supervisionado II, no 6º semestre. Esta possui como pré-requisito a aprovação na disciplina ECS I, bem como os mesmos desta. Sua carga horária é de 119 horas/aula, sendo 34 teóricas e 85 práticas. Possui três docentes responsáveis, todos com nível de doutorado. Estabelece como objetivos

- a) Vivenciar o trabalho docente em uma escola da rede municipal de ensino;
- b) Ministras aulas de Educação Física escolar até o 5º ano do ensino fundamental com supervisão e orientação;
- c) Analisar, a partir da experiência prática e da reflexão teórica, a realidade da Educação (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p.234)

A terceira disciplina será a de Estágio Curricular Supervisionado III, no 6º semestre. Esta possui como pré-requisito a aprovação nas mesmas disciplinas requisitadas para o ECS I. Sua carga horária é de 51 horas/aulas, sendo 17 teóricas e 34 práticas. Possui apenas uma docente responsável, com nível de doutorado. Seus objetivos são

Desenvolver aulas de Educação Física usando diferentes concepções didático-pedagógicas, técnicas e métodos. Propiciar diferentes contatos pedagógicos e experiências docentes com a realidade da Educação Física na escola com enfoque no trabalho desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p.236)

A quarta disciplina será a de Estágio Curricular Supervisionado IV, no 7º semestre. Possui como pré-requisitos a aprovação nas mesmas disciplinas requisitadas para o ECS III, além do próprio. Sua carga horária é de 119 horas/aula, sendo 34 teóricas e 85 práticas. Possui três docentes responsáveis, todos com nível de doutorado. Aponta como objetivos “possibilitar ao aluno a vivência, a intervenção e a análise no/do contexto escolar e na/da Educação

Física escolar do 6º ao 9º ano do ensino fundamental” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p.238).

A quinta disciplina a ser desempenhada será a de Estágio Curricular Supervisionado V, no 7º semestre. Possui como pré-requisitos a aprovação nas mesmas disciplinas requisitadas para o ECS I. Sua carga horária é de 51 horas/aula, sendo 17 teóricas e 34 práticas. Possui dois docentes encarregados, ambos com nível de doutorado. Estabelece como objetivos

- a) Propiciar contatos pedagógicos e experiências docentes com a realidade da Educação Física no ensino médio.
- b) Aprofundar nas capacidades críticas sobre a Educação Física como disciplina escolar, inter-relacionada com elementos legais, antropológicos, socioculturais, e político-econômicos.
- c) Possibilitar conhecimento, competências e habilidades didático-pedagógicas necessárias para formulação de objetivos, planejamento, ensino, avaliação e utilização de recursos materiais na Educação Física escolar do ensino médio.
- d) Capacitar para lecionar Educação Física no ensino médio, desenvolvendo aulas com a utilização de diferentes concepções didático-pedagógicas, técnicas, métodos e estilos de ensino. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p.240-241)

A sexta e última disciplina prevista no PPP do curso de licenciatura diurna em Educação Física será a de Estágio Curricular Supervisionado VI, no 8º semestre. Possui como pré-requisitos a aprovação nas mesmas disciplinas requisitadas para o ECS V, bem como este. Sua carga horária foge do padrão, com 102 horas/aula – 34 teóricas e 68 práticas –, sendo ligeiramente menor que a dos ECS II e IV. Possui três docentes responsáveis, todos com nível de doutorado. Estabelece como objetivos

- a) Assumir a condição de professor estagiário lecionando Educação Física em uma turma do ensino médio da rede pública de ensino.
- b) Elaborar um plano de ensino da disciplina de Educação Física de uma turma do ensino médio da rede pública de ensino. Propiciar experiências pedagógicas, em situação de docência se envolvendo com projetos político-pedagógicos, objetivos, competências, planejamentos, conteúdos, procedimentos de ensino, processos avaliativos e recursos materiais na Educação Física no Ensino Médio. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p.242-243)

Relativo às etapas I, III e V, o Projeto especifica que, nestas, os alunos deverão, com orientação docente, visitar as escolas; acompanhar o andamento do dia a dia das instituições escolares; estudar os contextos; realizar observações, entrevistas, registros e análises das aulas e atividades de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (etapa I), anos finais do Ensino Fundamental (etapa III) e Ensino Médio (etapa V), realizadas nas escolas de educação básica das redes municipal, estadual e federal, elaborando seus planejamentos com supervisão dos orientadores de estágio.

Nas etapas II, IV e VI os alunos, com o apoio dos orientadores e professores da escola, deverão elaborar um plano de ensino detalhado – com objetivos, conteúdos e procedimentos – e, com aprovação de seu planejamento por parte da orientação, assumir a regência de uma turma de educação básica.

Como atividades prioritárias no processo de estágio, o Projeto Pedagógico aponta a realização de períodos de observação e planejamento e períodos de prática de ensino. O planejamento prevê que em todas as etapas do ECS serão realizadas reuniões semanais entre alunos e orientadores nas dependências da Escola Superior de Educação Física, com o objetivo de “possibilitar o acompanhamento do aluno, assim como, auxiliar na compreensão, na reflexão e no planejamento de suas práticas pedagógicas” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p.26).

O projeto estabelece orientações referentes à carga horária e frequência mínima obrigatória dos discentes em cada atividade.

65% da carga horária de cada uma das atividades de ECS deverá compreender atividades de práticas pedagógicas, fundamentalmente: planejamentos, preparação de aulas, desenvolvimento efetivo das mesmas (prática de ensino), avaliações, acompanhamento de alunos e outras ações inerentes ao fazer pedagógico prático da relação professor/aluno. As demais horas/aula compreenderão atividades pedagógicas de relação entre aluno e professor-supervisor de estágio, envolvendo orientações, leituras, discussões e elaborações de planos de trabalho, dentre outras. [...]

A frequência mínima dos acadêmicos nas atividades-aulas-reuniões dos ECS I, III e V é 75%. Para os ECS II, IV e VI a frequência mínima obrigatória dos acadêmicos é de 90% nas atividades de prática de ensino e outras realizadas nas escolas da Educação Básica, e de 75%

nos encontros semanais-reuniões realizados nas dependências da ESEF/UFPel. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p.26)

O projeto também estabelece pré-requisitos para a realização dos ECS, como a aprovação em disciplinas obrigatórias.

Para a realização de qualquer uma das etapas do ECS (ECS I, ECS II, ECS III, ECS IV, ECS V, ECS VI) os alunos deverão ter a aprovação nas seguintes disciplinas ou pré-requisitos:

- a) Teoria e Prática Pedagógica da Educação Física;
- b) Introdução à Educação Física: enfoque na escola;
- c) Procedimentos de ensino da Educação Física;
- d) Educação Física Adaptada; e
- e) Primeiros Socorros.

(PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p.27)

Por fim, é mencionado que é pré-requisito básico para realização de qualquer etapa dos ECS, além do acato ao Termo de Compromisso para Realização de Estágio Obrigatório e Não Obrigatório da UFPel – Instituição de Ensino, o atendimento da Resolução do Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e Extensão da UFPel – COCEPE nº4 de 2009. Essa resolução dispõe sobre o processo de estágio, trazendo definições de termos e diretrizes sobre sua realização. Especificamente para as instituições de ensino, o documento traz como obrigações em seu Art. 14:

I - celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;

II - avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;

III - indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;

IV - exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades, em conformidade com o previsto no projeto pedagógico dos cursos;

V - zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;

VI - elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;

VII - comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

VIII - enviar à Pró-Reitoria de Graduação, nos prazos e condições previstas, os dados do(s) estagiário(s) para que seja contratado em favor deste seguro contra acidentes pessoais, quando este não for providenciado pela parte concedente. (UFPEL, 2009, p.6)

Igualmente dotadas de obrigações estão as instituições concedentes de estágio, com suas disposições encontradas no Art. 15 do mesmo documento da UFPel, que diz:

I - celebrar termo de compromisso com a Universidade Federal de Pelotas e o educando, zelando por seu cumprimento;

II - ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;

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;

IV - contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;

V - por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;

VI - manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;

VII - enviar à Universidade Federal de Pelotas, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário. (UFPEL, 2009, p.7-8)

Mendes et al (2010) descrevem alguns dos trâmites logísticos e burocráticos que permeiam o desenvolvimento dos ECS da licenciatura na Escola Superior de Educação Física da UFPel. Sobre o primeiro estágio – ECS nos Anos Iniciais – os autores afirmam que a escolha por desenvolvê-los somente na rede municipal de ensino deve-se pelo fato de que apenas nesta rede encontram-se professores de Educação Física especificamente alocados para trabalhar na pré-escola e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois “na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, há um único professor que trabalha com todos os componentes curriculares nessa fase do processo de ensino” (p.1). Após a

definição da rede, os trâmites se voltam para a definição do formato dos estágios e a escolha das escolas participantes. Neste momento houve um acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Pelotas, acertando que o desenvolvimento do estágio se daria no 2º semestre letivo; que não se alocariam mais de cinco estagiários em uma mesma escola – “pois um número grande de pessoas novas poderia modificar muito a rotina da escola e comprometer a organização já estabelecida naquele espaço” (p.1) –; e que cada estagiário seria responsável por apenas uma turma.

Como informação complementar, é interessante mencionar que a ESEF/UFPel participa do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES, sendo o maior núcleo da Universidade Federal de Pelotas. Atualmente a instituição conta com aproximadamente 60 bolsistas de iniciação à docência entre uma população de aproximadamente 250 alunos, somatório de ambas as licenciaturas – diurna e noturna. Como o programa não restringe a participação a partir de determinado semestre, este acaba contando com a presença de discentes de todos os semestres da graduação. Para os mais antigos – próximos a tornarem-se egressos – se torna uma oportunidade de diversificar suas experiências e reforçar os seus conhecimentos. E para os mais novos – ingressantes – é a oportunidade de ter imersão no ambiente escolar anterior ao período dos ECS e de aprender com os mais experientes.

4.5 Produção acerca do tema Estágio em geral e na Educação Física

Em consulta à literatura para elaboração deste projeto, é notável que o número de trabalhos que abordam a temática do estágio, em comparativo com outras temáticas relacionadas à área da educação, é um tanto quanto diminuto. Cardozo (2012), em sua dissertação de mestrado, realizou uma revisão de literatura sobre o tema em bases de dados diversificadas, como a do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), das revistas Educação e Sociedade e Revista Brasileira de Educação, bem como um levantamento dos grupos de pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para tal busca,

utilizou o descritor “estágio curricular supervisionado” e expressões semelhantes. Entre os resultados encontrados pela autora, podemos destacar:

a) dentre todos os artigos publicados entre os anos 2000 e 2010 na Revista Brasileira de Educação, apenas nove relacionados com o tema “formação de professores” e nenhum destes enfocando o estágio curricular supervisionado.

b) em meio a todos os artigos publicados entre 2000 e 2010 na Revista Educação e Sociedade, apenas 18 artigos relacionados com os temas “estágio curricular supervisionado” e “formação de professores”.

c) em busca no ano de 2010 no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, 3 a 18 grupos de pesquisa com os descritores “estágio supervisionado”, “estágio curricular”, “estágio e formação”, entre outros. E destes mencionados, apenas três tratam especificamente do estágio supervisionado em suas pesquisas.

d) nos trabalhos dos painéis do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) de 2006, 2008 e 2010, diversos artigos fazendo referência à formação de professores, mas poucos títulos tratando do estágio curricular supervisionado, sendo que “nos anais do ENDIPE de 2006 aparece a expressão estágio em 21 títulos, no de 2008 em 29 títulos e no de 2010 em 49 títulos, sendo que nenhum desses títulos fazia alusão ao curso de Educação Física especificamente.” (CARDOZO, 2012, p.29)

De forma geral, o ENDIPE proporciona a discussão da temática formação de professores, porém o estágio curricular supervisionado, segundo o número de trabalhos apresentados, é pouco discutido no evento, entretanto a cada ano tem aumentado o número de títulos apresentados o que pode ser um alerta para a importância de estudar o ECS relacionando-o com a formação de professores. (CARDOZO, 2012, p.29)

Quando essa produção é restringida à área da Educação Física, logicamente torna-se ainda mais parca. Esta consciência de que a produção é reduzida foi abordada por Pires (2012), que além deste fato chama a atenção para a veia prescritiva e descritiva predominante nos trabalhos publicados.

[...] a constatação de que a produção brasileira sobre o estágio supervisionado, a formação de professores de Educação Física, além de escassa, é bastante polarizada nos polos prescritivos e descritivos.

Explicita-se aí certo paradoxo, dado pelo fato de que o estágio é normalmente associado à ideia de espaço/tempo apropriado para a construção da unidade entre a teoria e a prática, no âmbito da formação inicial do licenciado. (PIRES, 2012, p.204)

Martins & Camargo (2016) realizaram um mapeamento da produção bibliográfica acerca do tema Estágio Supervisionado em Educação Física no período de 2009 a 2013 nos bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No GT4 – Didática, os autores encontraram um total de 68 (sessenta e oito) trabalhos, selecionando 17 (dezesete) e analisando o número de 3 (três), sendo estes relativos à “reflexões sobre a formação de professores através da vivência nos Estágios Supervisionados, no que tange saber como se dá a formação nos cursos a distância, ou de que forma ocorre a formação a partir dos estágios de docência universitária” (p. 5604). No GT8 – Formação de Professores, foram encontrados um total de 104 (cento e quatro) trabalhos publicados, selecionando 14 (quatorze) e analisando 5 (cinco). Destes, a ótica predominante foi a analisar a formação de professores através da disciplina de Estágio Supervisionado. Os autores pontuam, com vista do baixo número de trabalhos encontrados, a escassez do tema pesquisado e a “necessidade de ampliar as pesquisas na área da Educação e Educação Física no que tange ao Estágio Supervisionado” (p. 5605). Na segunda etapa, os autores realizaram uma revisão do tema no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontrando 111 (cento e onze) trabalhos, dos quais apenas 07 (sete) eram relacionados com o tema pesquisado, sendo 06 (seis) dissertações e uma (01) tese.

Apesar da preocupação com esta temática, o que se observa, no entanto, é que existe um número reduzido de pesquisas voltadas para essa questão, ou seja, é insuficiente o número de produções, considerando a pouca frequência que a temática Estágio Supervisionado em Educação Física apareceu nesta pesquisa. Isso indica a necessidade de se ampliar e aprofundar os estudos acerca dessa temática. (MARTINS & CAMARGO, 2016, p.5609)

Em consulta ao banco de teses e dissertações da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas disponível no website da instituição, no intervalo de 2016 a 2008 apenas um trabalho abordou a temática

do estágio curricular obrigatório. Montiel (2010) problematizou a questão da mudança da carga horária dos Estágios Curriculares Supervisionados dos cursos de licenciatura através da Resolução nº 2/2002 do Conselho Nacional de Educação, verificando o impacto desta mudança em todos os dezessete (17) cursos de licenciatura em Educação Física do estado do Rio Grande do Sul. A autora concluiu que os impactos percebidos foram majoritariamente positivos, sendo o principal destes o aumento do tempo de inserção do professor estagiário dentro do ambiente escolar, que, de acordo com sua conclusão, "oportuniza uma maior vivência e aprendizagem de sua futura profissão".

Ribeiro et al (2015) realizaram uma pesquisa com estudantes em processo de Estágio de dois cursos de graduação em Educação Física de duas universidades públicas da cidade de Florianópolis (SC), buscando investigar a preocupação e percepção destes acerca do respectivo processo. Os resultados da pesquisa mostraram que os estudantes sem experiência de ensino – em nível do primeiro Estágio – possuíam elevadas preocupações pedagógicas, com ênfase no impacto que o Estágio causaria em sua formação.

Em sua dissertação de mestrado, Canciglieri (2016) realizou uma pesquisa com vista a investigar a importância do Estágio Curricular Supervisionado na vida profissional do professor principiante de Educação Física. Como resultados, o autor apresentou

(1) o estágio curricular supervisionado como um espaço e lugar de formação, com potencialidades e limites a serem considerados, uma vez que promovem as primeiras socializações profissionais do professor com o ambiente profissional, a escola, a partir de um trabalho planejado para o ensino de Educação Física, bem como um conhecimento eminente da prática profissional do professor; (2) o estágio curricular supervisionado, como experiência profissional, favorecendo constructos reflexivos dos professores sobre a sua própria prática profissional, articulando saberes docentes com o saber fazer da prática profissional na escola; (3) a constituição do perfil profissional, identidade docente, decorrente tanto de uma identidade profissional (profissional do ensino) quanto da docência pelas experiências do passado e presente.

Cardozo (2012) produz, em sua dissertação de mestrado, provavelmente a obra mais correlacionada com a temática deste trabalho, aplicada à realidade da Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Ao questionar egressos do curso de licenciatura em Educação Física da referida instituição, a autora nos traz uma ampla variedade de resultados interessantes acerca da visão dos alunos sobre os

ECS, entre eles: a percepção da magnitude dos estágios na formação inicial (p.90); o reconhecimento da importância do professor orientador no processo (p.92); a avaliação do ECS como um “momento de acertar e errar e, com o apoio do orientador e dos colegas, tentarem corrigir os erros” (p.92); a relevância das disciplinas de pré-estágio (p.92); a possibilidade de trabalho em diversos níveis de ensino, como Educação Infantil e Ensino Médio (p.93); a reconhecida tranquilidade por parte dos estagiários ao assumir – com o apoio do professor orientador – a regência de classe (p.93); a mudança de visão sobre conceitos e preconceitos relacionados aos ECS e ao curso de Educação Física (p.93-94); a compreensão acerca da importância da teoria, contrastando com a opinião anterior de que a prática deveria ser o componente majoritariamente relevante de um curso de Educação Física (p.94); um entendimento melhor do papel do professor de Educação Física na escola e na sociedade (p.94); a contribuição dos ECS para construção de sua identidade docente (p.94); e, como opinião da autora do trabalho, a contemplação de que “a realização de diversos estágios, como no caso do curso estudado, contribui de forma significativa para a formação de professores”, possibilitando a transformação de conceitos pré-concebidos a respeito do papel da profissão e da função dos ECS nos cursos de formação (p. 95).

Mendes et al (2010) produziram um trabalho abordando a ótica dos alunos da licenciatura a respeito dos estágios curriculares supervisionados na Escola Superior de Educação Física da UFPel após a separação dos cursos em licenciatura e bacharelado. Neste trabalho, inicialmente discorreram sobre os trâmites envolvendo o processo de planejamento e execução dos ECS nos Anos Iniciais. Na sequência, ao abordar a ótica dos alunos, citam diversos fragmentos extraídos dos diários feitos pelos alunos. Entre estes fragmentos, podemos destacar: certa resistência em atuar em escolas situadas em bairros tidos como de alta vulnerabilidade social; percepção da diferença exacerbada entre classes com poder aquisitivo exponencialmente distinto; insegurança com a própria escolha da profissão frente aos primeiros desafios da prática; construção gradual da identidade docente conforme a superação diária de obstáculos; concepções errôneas dos alunos acerca do autoritarismo como sinônimo de respeito; sexismo

e conflitos entre alunos em sala de aula (p.4). Outros argumentos extraídos dos diários pelos autores são de que a prática da universidade está descolada da realidade; que toda dificuldade deve possuir uma solução e resposta pronta; que não há necessidade de planejamento para o trabalho escolar; e que não é necessário trabalhar coletivamente, e sim individualmente. (p.4)

5. OS ESTÁGIOS NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A ANÁLISE DOS DADOS

A seguir serão apresentados os resultados encontrados após análise da coleta de dados com os participantes. As questões e suas respectivas respostas serão agrupadas por categorias de forma a facilitar a discussão.

5.1 Aspectos teóricos, técnicos e metodológicos dos ECS

Neste item serão abordados aspectos relativos aos parâmetros teórico-práticos, técnicos e procedimentais dos Estágios Curriculares Supervisionados, como plano de ensino, recomendação de bibliografia adicional, localização temporal dos ECS, carga horária, metodologia e teoria e prática.

5.1.1 Plano de ensino

A primeira questão do questionário indagava se o plano de ensino de cada uma das disciplinas de Práticas Pedagógicas (ECS I – nos Anos Iniciais; ECS III – nos Anos Finais; ECS V – no Ensino Médio) dos respectivos níveis de ECS correspondeu plenamente ao que foi tratado no Estágio de nível correspondente.

Tabela 01- Plano de ensino de PP

“O plano de ensino da disciplina de Práticas Pedagógicas (PP) deste nível correspondeu plenamente ao que foi tratado no Estágio de nível correspondente”			
Anos Iniciais	Discordo totalmente	--	--
	Discordo	07	24.1%
	Nem concordo nem discordo	08	27.5%
	Concordo	11	37.9%
	Concordo totalmente	03	10.3%
Anos Finais	Discordo totalmente	01	3.4%
	Discordo	02	6.8%
	Nem concordo nem discordo	07	24.1%
	Concordo	15	51.7%
	Concordo totalmente	04	13.7%

Ensino Médio	Discordo totalmente	--	--
	Discordo	03	10.3%
	Nem concordo nem discordo	08	27.5%
	Concordo	13	44.8%
	Concordo totalmente	05	17.2%

Dois ECS – Anos Finais e Ensino Médio – perfizeram índices relativamente semelhantes de respostas, com o segundo ECS (Anos Finais do Ensino Fundamental) tendo o maior índice de respostas positivas (19). O primeiro ECS (Anos Iniciais) teve um substancial índice de respostas negativas (07) em comparativo com ambos os mencionados anteriormente. Dos respondentes das opções positivas, nenhum elaborou nas respostas das questões abertas seus motivos para optar por sua ótica positiva.

No caso dos dois ECS com maior índice de respostas positivas, podemos inferir que boa parte dos alunos percebeu que de fato havia um planejamento real por parte dos docentes, e não uma mera exigência burocrática em forma escrita. Pimenta e Lima (2004, p.178) afirmam que os alunos percebem que há um planejamento por parte dos professores quando estes “apresentam e seguem um plano, roteiro ou conteúdo explícito da aula”, bem como quando eles “planejam e repensam” as atividades a serem desempenhadas. No entanto, as autoras fazem uma ressalva.

O fato de o professor distribuir uma cópia do plano de ensino no início do curso não assegura aos alunos que o professor tem o hábito de planejar. O planejamento está presente apenas no princípio, mas não no percurso, pois o professor, juntamente com seus alunos, precisa acompanhá-lo como se fosse um mapa, verificando as possibilidades e os limites do que foi previsto e replanejando quando se fizer necessário. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.179)

Sobre os respondentes da opção “nem concordo nem discordo” (27,5% dos respondentes dos Anos Iniciais, 24,1% dos Anos Finais e 27,5% do Ensino Médio), nada podemos inferir além da incerteza de opinião acerca deste aspecto, aliada à possibilidade do plano de ensino não ter sido lido por estes alunos.

Os respondentes das opções negativas majoritariamente não utilizaram as respostas das questões abertas para desenvolver seus pensamentos. P20 elucidou brevemente sua visão ao afirmar que há “pouca importância para o planejamento” por parte dos professores orientadores, contrastando com a visão

dos respondentes das opções positivas (Anos Iniciais – 48.2%; Anos Finais – 65.5%; Ensino Médio – 62%).

Já P7 tratou de chamar atenção para o problema da falta de conexão entre os pré-estágios (disciplinas de Práticas Pedagógicas I, II e III – ECS I, ECS III e ECS V) e a disciplina dos estágios.

Não tivemos continuidade. De um lado se trata de um jeito, chegamos nos estágios e é de outro... e assim vamos. No período de estágio não há coerência.[...] Precisa-se de maior relação entre o pré-estágio e o estágio, como também uma ligação ente todos os estágios por parte dos professores para que tudo se encaixe. Ganharia a universidade e, principalmente, ganharia o aluno se assim fosse. (P7)

Em vista do fato de que cada estágio em cada nível diferente é realizado e coordenado por diferentes professores, é natural que haja essa divergência entre uns e outros. Ademais o fato de cada professor possuir sua própria bagagem intelectual e ideológica, cada nível de ensino pode demandar características diferentes. Um planejamento, metodologia ou concepção que funciona sem falhas na Educação Infantil não necessariamente funcionará da mesma forma no Ensino Médio. Essa diferença pode ser potencializada levando em conta a desconformidade entre as escolas de um mesmo nível, pois possivelmente uma escola numa zona nobre possuirá um público diferente de uma escola em uma zona periférica, requerendo uma abordagem metodológica distinta nas disciplinas preparatórias, o que, na visão dos egressos, pode não ter sido contemplado de alguma forma.

5.1.2 Recomendação de bibliografia adicional

A segunda questão do questionário indagava se os professores recomendaram bibliografia ou outros materiais além dos especificados na ementa das disciplinas de cada um dos ECS, abordando a importância da preocupação dos professores responsáveis pelas disciplinas em alicerçar o conhecimento dos estagiários sob sua responsabilidade.

No nível dos Anos Iniciais, sete (07) participantes discordaram, sete (07) nem concordaram nem discordaram, doze (12) concordaram e três (03) concordaram totalmente.

No nível dos Anos Finais, quatro (04) discordaram, seis (06) nem concordaram nem discordaram, quatorze (14) concordaram e cinco (05) concordaram totalmente.

No nível do Ensino Médio, dois (02) discordaram totalmente, quatro (04) discordaram, seis (06) nem concordaram nem discordaram, doze (12) concordaram e cinco (05) concordaram totalmente.

Um padrão semelhante de respostas predominou nos três níveis, com tendência para as opções concordando com a afirmação e o ECS dos Anos Iniciais perfazendo um índice superior de respostas negativas.

Nenhum dos respondentes das opções positivas elucidou suas razões por optar por tal alternativa nas questões abertas. De igual maneira, nenhum dos respondentes das opções negativas elaborou acerca deste ponto em suas respostas abertas.

Havendo divergência entre participantes em uma questão com resposta absoluta, vêm à mente a possibilidade destas recomendações de bibliografias adicionais terem sido feitas de maneira pontual, reservadamente para cada aluno ou em reuniões em pequenos grupos, possivelmente com propósito de auxiliar na solução de problemas. Devemos nos recordar da existência de dois ou mais professores responsáveis por cada disciplina de estágio, que podem recomendar determinada bibliografia – ou não – isoladamente para os seus orientandos.

Relacionando esta questão com a anterior – da existência de um planejamento e da correspondência deste com as práticas –, Pimenta e Lima (2004, p.178) comentam que um dos principais sinais de que há um planejamento real está na ação de fazer “comentários bibliográficos, utilizando indicações de livros, revistas e autores, citando estudos e pesquisas sobre a área de estudos e sobre o tema trabalhado”. Além das recomendações básicas efetuadas no plano de ensino, é fator essencial que os professores recomendem bibliografias adicionais ao longo do percurso. Situações imprevisíveis podem e devem ocorrer, e os orientadores devem estar a postos com seus conhecimentos para fazer recomendações pontuais.

Pimenta e Lima (2004, p.186), ao citar pesquisa feita com docentes do Ensino Superior, responsáveis pelos ECS, trazem dados sobre a utilização de bibliografia por parte destes. A maioria destes docentes utilizam majoritariamente

textos de autores nacionais, além da utilização de artigos de revistas, periódicos e anais dos ENDIPES e outros encontros da área da educação, sempre “[acompanhando] as tendências pedagógicas da época história em que estão inseridos” (p.186). As mesmas autoras (2004, p.178-179) afirmam que os alunos percebem que há um planejamento por parte do professor quando este faz comentários bibliográficos sobre o tema trabalhado.

Uma última possibilidade seria a de que os professores responsáveis pelas disciplinas julgam que a bibliografia que referencia os planos de ensino de cada uma é suficiente para balizar a abordagem que será realizada, contingenciando de maneira satisfatória cada problema que possa surgir no decorrer da realização dos ECS.

5.1.3 Localização temporal dos ECS

A terceira questão do questionário perguntou se cada um dos estágios foi localizado nos semestres de forma apropriada, conforme o previsto no projeto pedagógico e com o ingresso destes participantes no curso de licenciatura.

No nível dos Anos Iniciais, um (01) participante discordou totalmente, um (01) discordou, quatro (04) nem concordaram nem discordaram, quinze (15) concordaram e oito (08) concordaram totalmente.

No nível dos Anos Finais, um (01) discordou totalmente, três (03) nem concordaram nem discordaram, treze (13) concordaram e doze (12) concordaram totalmente.

No nível do Ensino Médio, um (01) discordou, um (01) nem concordou nem discordou, dezessete (17) concordaram e dez (10) concordaram totalmente.

A ampla maioria dos participantes concordou que os ECS foram localizados de forma apropriada nos seus semestres respectivos. Nenhum dos respondentes das opções positivas abordou este ponto nas respostas das questões abertas. Da mesma maneira, nenhum dos respondentes das opções negativas falou sobre este aspecto em suas respostas abertas.

Tal índice de respostas positivas pode dever-se ao fato de que a maior parte dos participantes estava em companhia de sua turma inicial de ingressantes

no curso, localizados quase que em sua totalidade em seu semestre regularmente previsto para aquele determinado tempo.

Em virtude de não ter havido greve extensa ou outro fator recente que tenha ocasionado um grave retardo nos semestres letivos da ESEF/UFPel, somos levados a crer que os excepcionais são compostos de retardatários – atrasados em relação à sua turma de ingresso em virtude de reprovações ou de própria opção por não cursar determinada disciplina – ou egressos de outros cursos de Educação Física ou graduações similares – que se beneficiaram do critério de aproveitamento de disciplinas e, desta forma, podem ser considerados indivíduos sem turma.

5.1.4 Carga horária

A quarta questão indagava se cada um dos Estágios tiveram uma carga horária satisfatória na ótica dos participantes, suficiente para perfazer de maneira completa e adequada todas as atividades previstas durante o planejamento.

No nível dos Anos Iniciais, quatro (04) discordaram, três (03) nem concordaram nem discordaram, dezesseis (16) concordaram e seis (06) concordaram totalmente.

No nível dos Anos Finais, um (01) participante discordou totalmente, quatro (04) discordaram, quatro (04) nem concordaram nem discordaram, dezesseis (16) concordaram e quatro (04) concordaram totalmente.

No nível do Ensino Médio, um (01) discordou totalmente, três (03) discordaram, dois (02) nem concordaram nem discordaram, dezesseis (16) concordaram e sete (07) concordaram totalmente.

A maioria dos participantes dos três níveis concordou que a carga horária destinada aos ECS foi suficiente para uma satisfatória realização das atividades. Isso nos leva a inferir que, embora os estagiários tenham de desempenhar suas atividades durante um espaço de tempo maior, incrementando o esforço necessário alocado para realização do planejamento e da execução da parte prática dos ECS – fator que potencialmente poderia ser impopular em face dos alunos terem obrigações alheias à universidade, tais como trabalho e/ou encargos familiares –, a preocupação da ESEF em alocar uma carga horária superior ao mínimo recomendado acaba sendo objeto de estima aos olhos dos egressos, com

grandes possibilidades de trazer resultados positivos para a formação inicial destes.

Dos respondentes das opções positivas, nenhum abordou suas razões nas questões abertas do questionário. Dentre os respondentes das opções negativas, P8 é o único participante a aludir diretamente a este aspecto.

No estágio do Ensino Médio as escolas estavam em greve, o IFsul e o CAVG também, foi um verdadeiro horror, o que acabou atrasando o estágio e o tornando curto e teve que ser realizado em duplas no CAVG. Acredito que por esses motivos o estágio não foi tão satisfatório como os outros. [sic] (P8)

Ao questionar professores orientadores e coordenadores de curso em pesquisa acerca do aumento de carga horária dos cursos de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, Montiel (2010, p.69-70) percebeu que estes acreditavam que a mudança tenha sido positiva, com sentimento de que os estagiários “[estão] mais preparados ao final do curso para a docência, além de ter a prática mais presente durante todo o processo de formação, não só nos ECS, mas em outras disciplinas”. Ainda assim, estes orientadores e coordenadores apontam problemas decorrentes do aumento da carga horária desempenhada.

Ao serem questionados sobre os problemas encontrados na operacionalização desta nova formatação de ECS, ambos apontam como maior dificuldade o acompanhamento dos alunos, com visitas e supervisão, devido ao grande número de escola. Tais circunstâncias dificultam também a parceria com as escolas de aceitarem estagiários, assim como de trabalharem com a universidade para a formação do aluno. Outro problema evidenciado é o aluno trabalhador do curso noturno, ele tem dificuldade de estar realizando o seu ECS. (Montiel (2010, p.69-70)

Pinto (2014, p.272) também faz um alerta sobre um problema encontrado nos ECS do curso de licenciatura em História da UFPel, mas também aplicável ao curso analisado no presente trabalho.

[O PP do curso] destaca que o aumento das horas exigidas para o estágio, pela Resolução do CNE/CP no 2/2002, traz implicações para a realização deste, tendo em vista que o curso pode ter até três turmas em estágio ao mesmo tempo o que significaria aproximadamente 120 alunos em estágio simultaneamente, o que pode acarretar, por sua vez, falta de turmas e/ou escolas para tantos estagiários. (PINTO, 2014, p.272)

Na ESEF/UFPel, apesar da Licenciatura diurna possuir três ECS e logicamente ocorrer concomitância em apenas um dos semestres, não podemos esquecer da existência da Licenciatura noturna, igualmente com três ECS. No somatório de ambas, em todos os semestres haveria três turmas em estágio.

Ainda sobre o aumento de horas dedicadas aos ECS, Pinto (2014, p.273) aponta que a “lógica formativa predominante nos cursos não sofreu transformações significativas”, pois, apesar dos estagiários estarem mais tempo nas escolas, os cursos de licenciatura da UFPel simplesmente realizam as mesmas atividades anteriores às diretrizes da Resolução do CNE/CP 2/2002, porém em carga horária ampliada – o que, de acordo com Pinto não seria suficiente para “[superar] a dicotomia entre teoria e prática e fazer com que o estagiário esteja inserido na ambiência de sua futura profissão por mais tempo e com maior intensidade”.

Mesmo que o aumento da carga horária destinada aos ECS seja, ao primeiro olhar, uma atitude inteiramente benéfica para a formação inicial dos professores, Montiel (2010, p.43) também nos alerta para que não nos contentemos apenas com um aumento quantitativo da carga horária dos estágios, “mas que estas modificações tragam junto um maior comprometimento e responsabilidade com o ECS, para que este seja pensado no sentido de contribuir para o desenvolvimento e construção da identidade profissional”. A autora ainda complementa essa afirmação, afirmando que “não basta apenas um contato maior com a prática, um aumento do tempo permanência na escola, para formar melhor ou não um professor, pois o saber do professor não é formado em um único momento, em um único espaço” (p.32).

Ao analisarmos o contexto dos ECS desenvolvidos na ESEF/UFPel na ótica dos egressos com base no cruzamento com outras questões levantadas, é possível verificar que esses problemas ocasionais encontrados nos processos de estágio apontados pelas autoras mencionadas nos parágrafos anteriores não são dignos de preocupação no contexto dos ECS analisados neste trabalho.

5.1.5 Proposta metodológica dos professores orientadores de estágio

A quinta questão perguntou se a metodologia utilizada em cada um dos níveis de Estágio foi adequada na ótica dos participantes, acomodando-se de maneira satisfatória em suas concepções e permitindo uma imersão e um aprendizado completo na função docente.

No nível dos Anos Iniciais, dois (02) participantes discordaram totalmente, seis (06) discordaram, cinco (05) nem concordaram nem discordaram, onze (11) concordaram e cinco (05) concordaram totalmente.

No nível dos Anos Finais, um (01) discordou totalmente, dois (02) discordaram, seis (06) nem concordaram nem discordaram, dez (10) concordaram e dez (10) concordaram totalmente.

No nível do Ensino Médio, dois (02) discordaram, cinco (05) nem concordaram nem discordaram, dezenove (19) concordaram e três (03) concordaram totalmente.

Grande parte dos sujeitos concordou que a metodologia utilizada nos três ECS foi adequada, com o terceiro ECS (Ensino Médio) perfazendo um índice superior de respostas positivas e o primeiro ECS (Anos Iniciais) um índice superior de respostas negativas. Nenhum dos respondentes das opções positivas abordou este ponto nas respostas das questões abertas.

Dos respondentes das opções negativas apenas quatro tratam diretamente da metodologia desempenhada. P5 menciona as “aulas maçantes e repetitivas, muitas vezes sem necessidade”, P15 vai direto ao ponto citando como aspecto negativo dos ECS a existência de “muita teoria” e P19 reclama da “exigência exagerada de planos de aula escritos” à mão, apesar de estar ciente de sua importância.

Embora haja possibilidade de todos esses pontos levantados pelos participantes estarem correlatos com uma excessiva preocupação com aspectos teóricos em detrimento dos práticos, são possíveis indicativos de que suas mentalidades estejam interpostas por uma perspectiva tecnicista da Educação Física, em que a teoria deve diminuir importância diante da prática e o papel do professor é ser meramente um executor de práticas.

Téo (2013, p.32) nos recorda que devemos reconhecer a importância da formação inicial do professor.

A mesma não pode se limitar à aquisição de técnicas e memorização de sequências didáticas para atuação em sala de aula. É preciso instigar a reflexão e a criticidade dos futuros professores, fazer com que eles não se aquietem aceitando as imposições e, até mesmo, suas próprias ações como eternas.

Embora P6 tenha concordado que o método do ECS dos Anos Finais e do Ensino Médio tenha sido adequado – e optado pela neutralidade quanto ao ECS dos Anos Iniciais –, o participante utilizou o espaço para considerações para lamentar a existência de “aulas e leituras obrigatórias que fogem ao que será requisitado na realidade do estágio”. Esse aspecto pode ser justificado com base na perspectiva do professor orientador, que deve atender a uma grande quantidade de alunos, distribuídos em várias escolas e atendendo os mais diversos públicos. Embora seja imperativo que o orientador preveja quais conteúdos e bibliografias serão mais requisitados, é tarefa ingrata beirando a impossibilidade tentar atender à totalidade das variáveis envolvidas, pois mesmo dentro de uma mesma escola que atende um público homogêneo haverá diferenças entre uma turma e as outras.

P5 prossegue ainda além no espaço destinado para considerações adicionais e afirma:

Acredito que os ECS são a parte mais importante para um estudante de licenciatura em Educação Física, e muitas vezes essa é a primeira experiência que os acadêmicos têm com a docência. Nesse sentido, acredito que alguns professores responsáveis por essa prática deveriam se atualizar mais sobre a realidade escolar, pois ainda hoje utilizam velhas metodologias, ou tentam forçar *goela abaixo* suas perspectivas metodológicas. Fato este eu, como aluna, percebi com professores mais velhos da instituição, e com os mais novos a experiência foi muito mais satisfatória. (P5)

Apesar de este item ser reservado para questões metodológicas, P5 indica a possibilidade de haver certo conservadorismo por parte dos docentes com mais tempo de casa e de flexibilidade por parte dos mais novos. É natural que professores experientes optem por trabalhar com abordagens consagradas em suas respectivas épocas. Porém, é necessário ter em mente de que os tempos e as circunstâncias são efêmeras, com ocorrência de mudanças significativas no espaço de poucos anos, dados estes que devem ser considerados para além da tradição.

Embora respondendo “concordo totalmente” para o ECS dos Anos Finais e optando pela neutralidade no dos Anos Iniciais e no do Ensino Médio, P23 reforça a fala de P5 ao criticar a obrigatoriedade de “seguir metodologias muito engessadas”, o que novamente nos remete à possibilidade do conservadorismo permear a prática de alguns professores.

P7 menciona brevemente os encontros semanais improdutivos, com “[discussões] sobre o estágio que não surtem nenhum efeito”, além do desencontro entre as abordagens metodológicas de cada professor, pois “cada dia era de um jeito, com cada professor da disciplina vindo com uma nova data, um novo relatório, uma mudança no que já tínhamos combinado”. Esse dado relacionado aos encontros semanais possivelmente decorre do fato de haver obrigatoriedade de reuniões entre orientandos e orientadores, nem sempre tendo tempo suficiente para abordar as necessidades individuais. Já as diferenças entre as abordagens metodológicas de cada professor podem ser um fator decorrente do trabalho em conjunto de docentes com formações e linhas de pensamento diferentes entre si – aspecto que na nossa visão enriquece enormemente o trabalho nos ECS fornecendo um olhar diferenciado para que cada aluno possa formular sua própria concepção, mas que pode ocasionar conflitos decorrentes de incompatibilidades ideológicas ou de personalidade.

Sobre a adequação da metodologia, é ímprobo afirmar que a opinião de alunos de um curso de graduação tenha peso relevante face à experiência e ao conhecimento da realidade escolar por parte de professores. Como indivíduo dotado de inexperiência e em busca de sua própria satisfação pessoal, o aluno pode compreender que seguir uma abordagem mais simplificada – *grosso modo*, a mais fácil – seria a melhor alternativa para desenvolver seus ECS, ao passo que o professor, hábil no traquejo dessas situações, pode pensar de maneira distinta, com ciência de que uma abordagem mais desafiadora irá melhor preparar o aluno para atuação profissional futura.

Sobre a metodologia da formação do graduado em Educação Física, Zancan (2012, p.60) afirma que deve ser planejada e realizada com vistas à “aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades que irão validar a dinâmica interativa do acadêmico com a realidade sócio-cultural, como competência científica, pessoal e pedagógica”. Téó (2013, p.31) complementa

fazendo menção às diversas questões que permeiam o processo metodológico do ensino.

Além de necessitar saber exatamente o que ensinar e por que ensinar, o professor precisa ter em mente quando ensinar, como ensinar, para que ensinar, quando avaliar, por que avaliar, como avaliar, que tipo de avaliação utilizar, acima de tudo, ele precisa ter exata noção de qual é o papel da sua disciplina no sistema de ensino. E podemos ir além, questionando se: O professor aprende com aquilo que ensina? E o que aprende quando ensina? E assim por diante, sempre refletindo sobre os atos que pratica enquanto ensina.

Pimenta e Lima (2004, p.186) afirmam que os esquemas tradicionais de realização dos ECS sob a forma de observação, participação e ingresso na sala de aula como professor – com a noção de que a aprendizagem da docência se dá meramente por reproduzir as práticas observadas e experimentadas – “revelam seu esgotamento em decorrência da verificação de que essa modalidade não resulta em melhoria dos resultados do ensino [...]”.

A compreensão do ensino como atividade complexa, e do professor como produtor de conhecimentos sobre o ensinar a partir da reflexão e da pesquisa sobre a prática, possibilita nova compreensão do estágio e, conseqüentemente, novas propostas ou modalidades de estágio começam a surgir. No entanto, os esquemas tradicionais ainda são encontrados. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.187).

E então, pautando-se na visão dos alunos, o que seria uma metodologia ideal? Pimenta e Lima (2004, p.178) apresentam apontamentos sugeridos por alunos de cursos de graduação, como a apresentação de uma sequência lógica permeada por “interlocuções entre teoria e prática, realidade dos alunos e sociedade”, realização de atividades programadas “por meio de esquemas metodológicos ou perguntas, que servem de subsídio para nortear os exercícios ou atividades, como no caso de um roteiro para estudo de um texto”, a utilização de material didático adaptável às condições da sala de aula e dos alunos aliada a uma flexibilização da aula.

5.1.6 Teoria e prática

A sexta questão indagou se as disciplinas de Estágio de cada um dos níveis conseguiram perfazer uma satisfatória relação entre teoria e prática na ótica dos egressos participantes.

Tabela 02 - Relação entre Teoria e Prática nos Estágios

“Acredito que as disciplinas de Estágio deste nível conseguiram desempenhar uma relação entre teoria e prática satisfatória”			
Anos Iniciais	Discordo totalmente	--	--
	Discordo	08	27.5%
	Nem concordo nem discordo	07	24.1%
	Concordo	10	34.4%
	Concordo totalmente	04	13.7%
Anos Finais	Discordo totalmente	01	--
	Discordo	03	10.3%
	Nem concordo nem discordo	04	13.7%
	Concordo	14	48.2%
	Concordo totalmente	07	24.1%
Ensino Médio	Discordo totalmente	--	--
	Discordo	03	10.3%
	Nem concordo nem discordo	07	24.1%
	Concordo	13	44.8%
	Concordo totalmente	06	20.6%

No nível dos Anos Iniciais, oito (08) participantes discordaram, sete (07) nem concordaram nem discordaram, dez (10) concordaram e quatro (04) concordaram totalmente.

No nível dos Anos Finais, um (01) discordou totalmente, três (03) discordaram, quatro (04) nem concordaram nem discordaram, quatorze (14) concordaram e sete (07) concordaram totalmente.

No nível do Ensino Médio, três (03) discordaram, sete (07) nem concordaram nem discordaram, treze (13) concordaram e seis (06) concordaram totalmente.

O índice de respostas positivas nos leva a crer que os dois últimos ECS (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) possuem uma relação teoria e prática ideal na ótica dos participantes. Já o primeiro ECS (Anos Iniciais

do Ensino Fundamental) demonstra apresentar problemas na visão de certos egressos.

Nenhum dos respondentes das opções positivas abordou este aspecto nas respostas das questões abertas. Da mesma maneira, nenhum dos respondentes das opções negativas tratou deste aspecto em suas respostas das questões abertas.

Téo (2013, p.40) defende que, embora seja a prática docente que vai revelar o que o professor representa, ela “necessariamente está sustentada por uma teoria que o orienta, pois é a junção da teoria com a prática que vai proporcionar o entendimento da realidade em uma perspectiva de Educação que aqui se propõe” e que, considerando a existência desta indissociabilidade entre teoria e prática na atividade docente, ela precisa ser reportada aos processos das formações de professores.

É inegável a importância da articulação da teoria com a prática no desenrolar dos ECS nos cursos de formação de professores. Zancan (2012, p.81) define de maneira objetiva essa magnitude, ao afirmar que “um bom estágio está atrelado ao entrecruzamento da teoria com a prática, ou seja, da base epistemológica construída no campo formativo e das vivências da sala de aula”.

Téo (2013, p.37) também chama atenção para esse fato, afirmando que

se outrora bastava ao licenciando de Educação Física aprender como aplicar exercícios e treinamentos físicos e colocar isso em prática nas escolas, agora o futuro professor deve *aprender a compreender* a diversidade cultural geral e local de onde atua, bem como as diversas influências que perpassam a região, conduzindo seus estudantes a refletirem sobre elas. Infelizmente, ocorre que, de uma maneira geral, os programas de formação de professores de Educação Física ainda não dão conta de atender a essas necessidades educacionais.

Ao mencionarmos o ECS nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é interessante ressaltar a preocupação da ESEF/UFPel com este nível, mesmo com a presença do professor de Educação Física não sendo obrigatória nos anos iniciais em diversas esferas de abrangência¹. Pinto (2014, p.273-274) observa que “o entendimento da maioria dos cursos de formação de professores é de que eles se destinam aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio”. Entretanto, a autora afirma que certos cursos têm a compreensão de que as Diretrizes Curriculares, em sua essência, apontam que a formação do professor

da Educação Básica é destinada para atuar em qualquer nível, da Educação Infantil ao Ensino Médio. E este é o pensamento aplicado no curso de licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPel.

Embora as escolas estaduais do Rio Grande do Sul não o façam, o município de Pelotas-RS possui como componente curricular da Educação Infantil e Anos Iniciais aulas de Educação Física ministradas por um professor da área.

Zancan (2012, p.38) reitera que os ECS devem proporcionar ao estagiário a noção da necessidade de estar sempre disposto “a trabalhar as inovações pedagógicas para renovar e reestruturar o seu ato pedagógico, por meio da integração das diversas possibilidades que venham a surgir e acrescentar”.

Quando o professor realiza aproximações e significações dos seus conhecimentos, as relações teóricos-práticas passam a ser fortemente estabelecidas, e o processo de saberes e fazeres transforma o olhar do professor para um processo formativo com mais criticidade.

Montiel (2010, p.33) baliza a importância da relação entre teoria e prática afirmando que “o preparo do professor demanda consistência entre o seu aprendizado e o que dele se espera”.

Desta forma, a aprendizagem deve ser vista como um processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com o meio. E levando em consideração os conteúdos como meio de suporte na constituição das competências e por fim a avaliação como parte integrante deste processo. (MONTIEL, 2010, p.33)

Pimenta e Lima (2004, p.45) vão além, realizando importante apontamento acerca da necessidade do estágio superar a separação entre teoria e prática, afirmando que há necessidade de uma aproximação com a realidade e de um aprofundamento conceitual dos ECS e das atividades destes, que só terão sentido quando forem permeadas por “conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope” (p.45).

É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para proposição de novas experiências. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.45)

Embora em outras questões alguns dos participantes tenham mencionado a evidência de uma excessiva preocupação burocrática em seus ECS por parte de alguns professores, podemos afirmar com segurança de que este fator não é inquietante neste contexto em virtude da satisfatória relação entre teoria e prática aos olhos da maioria dos participantes.

5.2 Orientação e supervisão dos ECS

Neste item serão abordados aspectos relativos à orientação, supervisão e assessoria dos alunos por parte dos professores orientadores, como a assessoria durante os ECS, as observações de aulas, o conhecimento da realidade escolar por parte dos professores orientadores, e a recepção na escola por parte administrativa, docente e discente.

5.2.1 Assessoria dos professores orientadores durante os ECS

A primeira questão desta categoria indagou se o egresso foi assessorado de forma satisfatória pelos professores orientadores (ESEF) durante a realização dos ECS.

Tabela 03 - Orientação durante os Estágios

“Fui assessorado de forma satisfatória pelos professores orientadores da ESEF durante este estágio”			
Anos Iniciais	Discordo totalmente	--	--
	Discordo	05	17.2%
	Nem concordo nem discordo	06	20.6%
	Concordo	09	31%
	Concordo totalmente	09	31%
Anos Finais	Discordo totalmente	01	3.4%
	Discordo	02	6.8%
	Nem concordo nem discordo	02	6.8%
	Concordo	14	48.2%
	Concordo totalmente	10	34.4%
Ensino Médio	Discordo totalmente	--	--
	Discordo	02	6.8%
	Nem concordo nem discordo	02	6.8%
	Concordo	17	58.6%
	Concordo totalmente	08	27.5%

Percebemos que a maioria dos participantes se sentiu satisfatoriamente assessorada pelos professores orientadores nos três níveis de ECS, com margem mais ampla para o dos Anos Finais do Ensino Fundamental e o ECS do Ensino Médio.

Esse elevado índice de satisfação torna-se ainda mais destacável em tempos em que, conforme assinala Pinto (2014, p.269-270), “a parte prática dos cursos de formação de professores é geralmente desprestigiada, como se tivesse menor importância na formação dos alunos”.

Não são todos os professores que se dispõem a trabalhá-las. Os motivos alegados são vários, seja por demandar uma dedicação para além da carga horária efetiva de atividade, já que pressupõe deslocamentos até o local onde se realizam as práticas/estágios, seja por outras responsabilidades que ultrapassam a sala de aula, inclusive pelos custos desses encargos, que ficam por conta do professor orientador do estágio. Outro fator a ser considerado é a predominância do entendimento de que a teoria é mais importante para a formação dos futuros professores do que a prática, simplificando seus conceitos e reduzindo teoria ao pensar e prática ao fazer. (PINTO, 2014, p.269-270)

Através deste índice positivo podemos fazer uma inferência direta de que os professores responsáveis por estas disciplinas de ECS realizam um trabalho com primor. E por realizá-lo de tal maneira, é potencialmente seguro afirmar de que trabalham com afinco porque as disciplinas lhes interessam verdadeiramente.

Nenhum dos respondentes das opções positivas abordou este ponto nas respostas abertas.

Ao verificarmos as respostas dos egressos que optaram pelas opções negativas, observamos que P1 apontou como ponto negativo de seus ECS “nem sempre ter orientação dos professores responsáveis das disciplinas de estágio”. Este seria um problema amplamente conhecido entre os cursos de formação de professores, com possível referência ao elevado número de orientandos por orientador. Esses orientandos, além de numerosos, muitas vezes são alocados em escolas distantes entre si, tornando a tarefa difícil para o professor orientador. De qualquer maneira, cabe uma medida administrativa que garanta efetivamente que o professor incumbido dos estágios tenha condições de trabalho para tal. Assumir a orientação de estágio deveria pressupor condições específicas para tal.

Já P7 lamentou o “pouco envolvimento de alguns orientadores da ESEF”, bem como, em sua opinião, o despreparo destes para lidar com os ECS. Tanto P18 como P20 fazem menção à desorganização dos orientadores, com o primeiro explicitando especialmente a desorganização na escolha das escolas onde os alunos irão estagiar. P12, apesar de responder “concordo” para o ECS dos Anos Iniciais e o dos Anos Finais, bem como “concordo totalmente” para o do Ensino Médio, reclamou da “falta de vontade de alguns professores da faculdade e da escola”.

No espaço aberto para considerações finais, P7 realiza uma crítica dirigida diretamente aos orientadores.

Acredito que o estágio poderia ser melhorado de forma expressiva se houvesse maior proximidade dos orientadores da ESEF com os estagiários, oferecendo-lhes suporte maior – o que menciono aqui como suporte não é apenas me colocar um livro ou um artigo na frente e discutir de maneira ampla e simplória, mas sim pensar, sentar junto naquele problema que se chega com dúvidas, é sugerir melhorias para aquele plano de aula que será ministrado na próxima semana, é observar se está correta aquela abordagem. (P7)

O mesmo participante prossegue em sua crítica, rememorando que tiveram ECS com quatro professores em uma mesma sala e que esta abordagem não era realizada, pois a preocupação principal, mesmo com os alunos reunidos em grupos menores divididos por orientadores, “o que se cuidava eram os erros de formatação ou a forma que fora escrito o ‘aquecimento’ daquele plano, e não o conteúdo que havia ali e as dificuldades que cada um tinha”.

Pimenta e Lima (2004, p.179) mostram que, na opinião de estagiários de uma licenciatura em Pedagogia, o professor orientador deve cuidar da avaliação e do replanejamento.

O tipo de avaliação bem como seus respectivos critérios são claros e discutidos com os alunos. O retorno dos resultados dos trabalhos realizados e uma preocupação em esclarecer os equívocos ou reforçar os pontos que carecem de revisão mostram que o professor se preocupa com o trabalho que desenvolve, tem respeito por seus alunos e dá significado àquilo que faz. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.179)

Já Cardozo (2012, p.67) destaca que a presença do professor orientador no momento do ECS é fato de extrema importância, pois “como uma pessoa que os estagiários podem contar, este professor traz segurança nesta fase”.

5.2.2 Observações das aulas pelos professores orientadores

A segunda questão desta categoria indagou se os professores orientadores da ESEF realizaram pelo menos duas observações das aulas dos egressos em cada um dos níveis de ECS.

Tabela 04 - Número de observações nos Estágios

“Os professores orientadores da ESEF realizaram pelo menos duas (02) observações das minhas aulas”			
Anos Iniciais	Discordo totalmente	01	3.4%
	Discordo	07	24.1%
	Nem concordo nem discordo	02	6.8%
	Concordo	07	24.1%
	Concordo totalmente	12	41.3%
Anos Finais	Discordo totalmente	01	3.4%
	Discordo	03	10.3%
	Nem concordo nem discordo	02	6.8%
	Concordo	09	31%
	Concordo totalmente	14	48.2%
Ensino Médio	Discordo totalmente	--	--
	Discordo	03	10.3%
	Nem concordo nem discordo	01	3.4%
	Concordo	15	51.7%
	Concordo totalmente	10	34.4%

Observamos que a maioria dos participantes concordou que os professores orientadores realizaram pelo menos duas observações de suas aulas, tendo o ECS nos Anos Finais do Ensino Fundamental e o ECS no Ensino Médio novamente uma margem mais ampla de respostas positivas do que o ECS nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nenhum dos respondentes das opções positivas tampouco dos respondentes das opções negativas elaborou diretamente o porquê de ter optado por estas alternativas. P7 deu pistas de sua opção ao assinalar que

Acredito que o estágio em si nos fornece diversos aprendizados, e o da ESEF não foi diferente. Porém, a participação dos orientadores nesta etapa de preparação é fundamental, e isso não ocorreu em todos os estágios. (P7)

Ao levar em conta esta diferença de respostas positivas entre estágios, podemos nos questionar se a satisfação com a orientação está diretamente correlacionada com a quantidade de observações das aulas abordadas na questão anterior. Com a realização de observações, embora certamente esteja presente a pressão de estar sendo analisado em seu desempenho acadêmico e profissional, é notável que a maioria dos alunos sente-se mais seguros de que sua prática está indo pelo caminho correto. Se este estiver desempenhando suas atividades de maneira satisfatória, receberá um *feedback* positivo, tendo certeza e segurança de que obterá sucesso se mantendo naquele curso traçado. Se estiver perfazendo erros, estes irão ser diagnosticados e apontados instantaneamente, facilitando seu saneamento de imediato e evitando a solidificação de vícios de prática.

No estado do Rio Grande do Sul, de acordo com Pereira (2005) apud Montiel (2010, p.37), “a forma mais comum de supervisão do ECS em escolas é por meio de observações das aulas”.

Essas observações feitas por supervisores, professores de EF das escolas onde ocorre o ECS, estão de alguma forma vinculados com disciplinas da área Didática e de Metodologia do Ensino. E uma das principais formas de avaliação da ECS é a elaboração, por parte dos acadêmicos, de relatório de suas atividades regularmente desenvolvidas com seus alunos.(PEREIRA, 2005 apud MONTIEL, 2010, p.37)

Em sua pesquisa com docentes de faculdades de Educação Física do RS, a mesma autora percebe, “por meio da pesquisa realizada, que existe uma relação média de 22 acadêmicos por professor orientador”.

Anteriormente, quando o ECS era de 300 horas, havia 18 acadêmicos para cada professor, não demonstrando uma grande diferença, já que muitas FEF diminuíram o número de ingressos no momento que dividiram o curso em Licenciatura e Bacharelado. Ainda precisamos observar que a maioria das FEF aumentou o número de estágios oferecidos aos alunos, necessitando que mais professores estejam envolvidos. (MONTIEL, 2010, p.96)

Retomando a questão discutida no item anterior para discutir em conluio com a questão presente, Pimenta e Lima (2004, p.181) alertam sobre a grande carga de trabalho que pesa sobre o docente do ensino superior, os quais frequentemente “tem suas atividades dispersas em duas ou mais disciplinas

pedagógicas, além do estágio, no curso de licenciatura”. As autoras seguem discutindo esta problemática ao lembrar que

na tradição da universidade e nos órgãos que normatizam o ensino superior, agências de fomento e de avaliação, os docentes são valorizados pela quantidade de pesquisas e publicações muito mais do que por suas atividades e a qualidade destas na graduação. Essa distorção e fragmentação entre o ensino, a pesquisa e a extensão reflete-se nas condições objetivas para a efetivação de estágios coletivos, integrados e colaborativos, voltados aos objetivos de formação inicial dos alunos da universidade e contínua dos profissionais das escolas. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.181)

Com este peso imenso imposto sobre os ombros do professor orientador, é claramente perceptível sua dificuldade de atender satisfatoriamente um numeroso grupo de estagiários, cada um com suas particularidades intrínsecas – suas próprias e variadas habilidades e dificuldades – e extrínsecas – diferentes escolas, populações e ambientes em que foram inseridos.

Montiel (2010, p.70), em pesquisa em faculdades de Educação Física do RS, verificou que a supervisão de aulas nas escolas ocorre com pelo menos uma e no máximo três observações no local de estágio, “onde os alunos são observados e são realizados registros escritos”, bem como deixando a supervisão do estagiário a cargo do professor da turma na escola.

Pinto (2014, p.284), em pesquisa com orientadores de ECS, realizou um arranjo das principais dificuldades enfrentadas durante os estágios na opinião destes docentes. Foram destacadas as turmas muito numerosas; a dificuldade de visitar os estagiários; a falta de tempo efetivo para orientação individual; o grande número de estagiários distribuídos por orientador; a falta de instituição campo para atender a demanda; a insuficiente parceria e diálogo com as escolas básicas; distância e distinção entre universidade e escola básica; e a falta de tempo para estar mais presente na escola.

5.2.3 Conhecimento da realidade escolar pelos professores orientadores

A terceira questão desta categoria questionou se os egressos poderiam dizer que os professores responsáveis por cada nível de Estágio conheciam bem a realidade escolar em que iriam atuar.

No nível dos Anos Iniciais, quatro (04) participantes discordaram totalmente, sete (07) discordaram, sete (07) nem concordaram nem discordaram, seis (06) concordaram e cinco (05) concordaram totalmente.

No nível dos Anos Finais, três (03) discordaram, cinco (05) nem concordaram nem discordaram, nove (09) concordaram e doze (12) concordaram totalmente.

No nível do Ensino Médio, três (03) discordaram, onze (11) nem concordaram nem discordaram, dez (10) concordaram e cinco (05) concordaram totalmente.

Nesta questão houve divergência entre os três níveis de ECS. Os professores do segundo (Anos Finais do Ensino Fundamental) foram os melhores avaliados na visão dos alunos, com vinte e uma (21) respostas positivas acerca de seu conhecimento da realidade escolar. O terceiro ECS (Ensino Médio), apesar de um índice elevado de respostas positivas (15), apresentou um número próximo de respostas neutras (11), demonstrando a insegurança dos participantes quanto a opinar sobre esta matéria. O primeiro ECS (Anos Iniciais do Fundamental) mostra-se especificamente problemático, com o número de respostas negativas igualando-se ao das respostas positivas – onze (11) para cada.

Dos respondentes das opções positivas, apenas P9 e P10 elaboraram a respeito de tal ponto, ambos citando como ponto positivo de seus ECS o elevado conhecimento dos professores responsáveis pelas disciplinas relacionadas.

Dos respondentes das opções negativas desta questão, apenas P21 e P27 citaram como ponto negativo de seus ECS respectivamente o fato de que “alguns professores não conhecem a realidade escolar” e a “falta de conhecimento da realidade por parte de alguns professores”. Apesar de responder “nem concordo e nem discordo” nas questões dos três ECS, P6 citou como ponto negativo “a falta de conhecimento sobre determinadas realidades” especificamente no ECS dos Anos Iniciais.

Téo (2013, p.35-36) afirma que “dentre as principais responsabilidades dos docentes formadores no processo de mudanças na sociedade está a necessidade da constante revisão da prática do que é ser professor na sociedade atual”, e que

essa revisão pode se dar tanto pela vivência profissional quanto pela consulta à literatura, bem como a combinação de ambas.

Para não ficar alienado e seguir orientações que fugiriam aos seus anseios educacionais, o professor em formação precisa identificar as ideias e ideologias que orientam as ações em cada processo formativo. É fundamental que cada um compreenda esse processo no qual todos os indivíduos devem ser sujeitos, e não objetos. Devem ser sujeitos porque são participantes e ativos na apreensão dos conteúdos ensinados, ao passo que se tornam objetos inanimados se estiverem alienados. (TÉO, 2013, p.36)

O autor também alerta que “o futuro professor deve aprender a compreender a diversidade cultural geral e local de onde atua, bem como as diversas influências que perpassam a região”, e que de uma maneira geral, “os programas de formação de professores de Educação Física ainda não dão conta de atender a essas necessidades educacionais” (p.37).

Montiel (2010, p.32) alertou sobre esse problema presente não só no conhecimento dos professores, mas no “projeto pedagógico dos cursos de Licenciatura, posto que, muitas vezes, os currículos das faculdades apresentam-se desvinculados da realidade social”.

Um currículo organizado em torno da realidade escolar, um currículo que leve em consideração as experiências dos alunos, além de fazer uma maior articulação da teoria com a prática, é o currículo que precisa ser pensado dentro das universidades. (MONTIEL, 2010, p.32)

Esse desconhecimento da realidade escolar atual pode advir do que Canciglieri (2016, p.38) chama de cultura da racionalidade técnica, “na qual o conhecimento científico fundamenta a atuação profissional, reduzindo-se, as práticas, a um simples produto dos conhecimentos processados”.

Acabam privando-se de um olhar diferenciado sobre a importância do aprendizado, a partir das práticas de estágio, planejadas e supervisionadas. Tais práticas confrontam saberes teóricos com ações didáticas, mostrando as complexidades existentes no aprendizado do ofício de ser professor.[...] Além disso, a racionalidade torna-se pano de fundo da constituição da identidade dos professores formadores, dentro da universidade, trazendo marcas e princípios acadêmicos cujo intuito é reter o conhecimento científico, com objetivos e metas a desenvolver na sua atuação universitária, em suas aulas dentro dos cursos de formação inicial.

O autor aponta que alguns professores universitários insistem nestas “abordagens teóricas e epistemológicas sobre a escola e o ensino de Educação Física, sem, de fato, entender o que ocorre na própria realidade escolar. Conseqüentemente, os estágios continuam na periferia da formação”.

Se considerarmos a realidade escolar como se esta fosse um conteúdo a ser trabalhado, é natural que o professor responsável deva dominá-lo de forma a transmitir de maneira satisfatória para os alunos. Pimenta e Lima (2004, p.179) citam que, na opinião de alunos de um curso de graduação, é essencial que o professor apresente domínio do conteúdo a ser trabalhado, pois “uma aula planejada passa necessariamente pelo conhecimento do assunto que vai ser trabalhado. A segurança do professor, mesmo que não seja obrigado a saber tudo é indispensável”.

Téo (2013, p.42) realiza uma defesa de que “os cursos de formação mantenham proximidade com as escolas (e aqui falamos essencialmente da escola pública, visando à democracia)”.

Assim se [permitiria] a inserção dos licenciandos desde o início do curso no ambiente escolar, o que aumentaria a experiência, aproximaria o binômio teoria-prática, permitiria melhor compreensão da complexidade que configura o sistema de ensino e possibilitaria o início da construção da identidade profissional do então estudante. (TÉO, 2013, p.42)

A experiência e o conhecimento do professor orientador são artigos de imensurável importância nessa trajetória. Zancan (2012, p.38-39) afirma que os ECS são “o espaço que os futuros professores têm para fortalecer todo o conhecimento construído ao longo do curso, agregando-os de forma concisa no campo social.”

Para que as relações teóricas práticas sejam fortemente estabelecidas nesse futuro professor formador, é necessário, também, que o estágio seja referenciado como momento de contextualizar a universidade ao contexto social. Movimentos imprescindíveis para a contribuição ao preparo desse profissional em formação.

Pinto (2014) traçou um perfil dos professores responsáveis pelos ECS da UFPel. Todos estes eram licenciados ou possuíam pós-graduação na área de Educação, tendo 85% já atuado na Educação Básica. Destes 85%, onze (11) – equivalentes a 54% – atuaram por mais de onze anos, o que, nas palavras da

autora, “não é pré-requisito para uma orientação de qualidade, mas, sem dúvida, esta experiência pode auxiliar o diálogo entre o orientador e a escola campo, professor supervisor da escola e estagiários” [p.277]. Todos os professores eram servidores públicos federais concursados e estáveis. Quanto aos anos de docência na Educação Superior, 61% tinha experiência de mais de dez anos. Sobre o número de alunos atendidos por disciplina, sete (07) orientadores atenderam mais de 16 alunos; dois (02) ficaram entre 11 e 15 alunos; dois (02) entre 6 e 10 alunos e um (01) até 5 alunos.

Ao conhecer, compreender e dominar o conhecimento sobre a realidade, o professor vai de encontro à afirmação de Zancan (2012, p.37), de que a gestão eficiente de “processos de ensino e aprendizagem como as instituições, abre novos paradigmas para otimizar a transição de aluno a um professor, com um *hábitus* de qualidade e competência profissional”.

5.3 A escola e comunidade escolar na recepção e acompanhamento dos estagiários

Neste item serão abordados aspectos relativos à escola e sua comunidade, composta de professores, funcionários, administradores e alunos.

5.3.1 Acolhimento docente e administrativo dos estagiários

A primeira questão desta categoria perguntou se os egressos foram bem recebidos pelos professores, funcionários e administradores da escola durante as observações e atividades de cada um dos níveis de ECS.

No nível dos Anos Iniciais, um (01) participante discordou, dois (02) nem concordaram nem discordaram, dez (10) concordaram e dezesseis (16) concordaram totalmente.

No nível dos Anos Finais, dois (02) discordaram, dois (02) nem concordaram nem discordaram, sete (07) concordaram e dezoito (18) concordaram totalmente.

No nível do Ensino Médio, um (01) nem concordou nem discordou, dezessete (17) concordaram e onze (11) concordaram totalmente.

O mesmo padrão amplamente positivo quanto à recepção do estagiário repetiu-se nos três níveis de ECS.

Juntamente com o próximo – relacionado à recepção por parte dos alunos –, este aspecto foi o mais mencionado pelos participantes em suas respostas abertas. Dos respondentes das opções positivas, sete participantes o mencionaram como pontos positivos de seus ECS.

Benites (2012, p.145) realiza uma reflexão sobre o professor supervisor e o seu papel durante a formação dos estagiários nos ECS. A autora afirma que estes professores veem os ECS como importantes para o processo formativo, mas também “o veem como uma oportunidade de estarem próximos da universidade ou mesmos dos estagiários que constantemente trazem exemplos de atividades diferenciadas para a prática docente”. Outro ponto importante levantado é de que estes professores se tornam supervisores por suas próprias escolhas pessoas, acreditando que a experiência é prazerosa e que pode contribuir com sua classe profissional. Porém, quando questionados sobre essas contribuições, alguns professores possuem dificuldade em verbalizá-las.

O tornar-se professor-colaborador acaba se constituindo no simples fato de ter a supervisão como tarefa. Pode-se dizer que isso ocorre em função do meio em que vivem, dos colegas, da proximidade com agentes universitários e das experiências individuais. No entanto é algo complexo, aparecendo resquícios no trabalho ao evidenciar que os professores se reconhecem como importantes, mas não conseguem verbalizar quais são os benefícios para sua carreira ou mesmo se se consideram formadores de professores. O trabalho desse professor acaba sendo similar ao de um artesão que aprende a partir da sua experiência e se refugia na mesma quando necessita fazer intervenção, justificar suas práticas ou exemplificar como sabe determinado elemento. (BENITES, 2012, p.145)

Este problema, na visão da autora, demonstra que os ECS são uma “experiência que é positiva, fruto da sua história e construção profissional, porém limitante, pois se dá de maneira isolada e muitas vezes sem uma compreensão muito clara daquilo que se faz” (BENITES, 2012, p.145).

Sobre o papel do professor supervisor, também podemos nos pautar no referencial de Benites (2012, p.139), que estabelece ao professor supervisor o status de formador, indispensável para o processo de formação, com vista de que quanto “mais adequadas e contextualizadas forem as informações transitadas

entre o professor-colaborador, estagiários e supervisor, acredita-se que melhor serão os resultados para a aquisição dos elementos para tornar-se professor”.

Esses índices amplamente positivos contrastam com a noção do papel do professor supervisor, o qual segundo a mesma autora

ocupa um lugar privilegiado durante o momento do estágio, mas que, na grande maioria das vezes, tem o perfil alguém que foi formado para ensinar alunos e não apresenta características para ser um formador de professores, concebendo o estágio como importante, mas não o vendo como um espaço que contribui para a formação de um futuro colega de profissão. (BENITES, 2012, p.125)

P1 faz menção positiva sobre os professores de Educação Física e a equipe diretiva das escolas onde atuou, dizendo que, estiveram “sempre à disposição para me auxiliar no que foi necessário” e permitindo “autonomia para planejar e organizar os conteúdos dos quais quis trabalhar”.

Essa autonomia – segundo Benites (2012, p.122) – pode sofrer dupla interpretação, pois “no Brasil, muitas vezes, os professores que colaboraram são frequentemente ausentes do momento do estágio para executar outras tarefas, enquanto o estagiário “toma conta” dos alunos e das aulas”.

Essa medida é duplamente interpretada. Em alguns casos esta situação pode ser vista, pelo estagiário, como uma possibilidade de maior autonomia frente ao grupo de alunos ou [...] que caminha na direção do descaso, marcado pela falta de feedback, diálogo e auxílio.

Na segunda alternativa, se refere ao cenário de desvalorização intrínseca do próprio professor desenhado por Scherer (2008, p.58-59), que afirma que são “raras as escolas que contam com um espaço específico para a Educação Física”, sendo este frequentemente afastado das salas de aula das turmas de modo a não gerar reclamações por parte de docentes de outras disciplinas.

Tais dificuldades tendem a conduzir os professores ao comodismo, à aceitação do *status quo*, sem se darem conta da natureza rica e complexa da disciplina e da própria escola e do sistema educativo, o que os leva a assumirem junto aos alunos a posição do *laissez-faire*. (SCHERER, 2008, p.59)

O mesmo autor endurece suas críticas sobre tais aulas com intervenção pedagógica reduzida do professor, que desvaloriza a disciplina de Educação Física e o trabalho docente ao delegar a ele somente a tarefa de “administrar o

espaço físico, o material utilizado e cuidar da inter-relação sua com os alunos e destes entre si” (p.60)

Entre outros elogios efetuados pelos participantes da pesquisa, P2 faz menção positiva às escolas estaduais onde atuou. P5 cita a “receptividade das escolas para com os estagiários”, aspecto também abordado por P17 e por P8, que julga, após ser bem recebido nos ECS, ter a certeza de que optou pelo curso de graduação correto. P14 aponta o “envolvimento de algumas escolas de forma positiva na educação dos alunos”. E P23 indica o contato com os professores na escola como fator positivo durante seus ECS.

Benites (2012, p.119-120) estabelece a importância do apoio do professor supervisor ao nos recordar que esse professor assume essa posição voluntariamente no momento de estágio e que “[escolher] ser colaborador é uma opção que do ponto de vista formal não agrega nenhum benefício econômico ou social para a carreira docente”.

Quando um professor passa a ser um colaborador ele não recebe financeiramente por participar do momento do estágio, não possui uma adaptação na sua carga horária ou contrato de trabalho para que destine sua atenção ao enquadramento dos estagiários, não é retribuído pelo tempo destinado a “auxiliar outro profissional”, ou seja, o professor, simplesmente, agrega mais uma responsabilidade.

Pontuada essa notável importância na formação de professores, ainda assim a autora menciona que existem alguns mitos maldosos proferidos pelos corredores da escola relacionados a essa opção.

Os comentários giram em torno de algumas ideias como: os professores que optam por atender estagiários são mais bem vistos que outros pela coordenação e gestão; outro ponto é que se trata de professores que não querem dar aula e colocam um estagiário em seu lugar e, por fim, atribui-se a escolha a uma possibilidade futura, de conquistar espaço junto a universidade para uma possível pós-graduação. (BENITES, 2012, p.119)

Outra autora que trata dessa questão é Zancan (2012, p.73-74), que também faz menção ao supervisor e sua importância na manifestação inerente ao processo de aprendizagem “na intervenção do licenciando no contexto do estágio e na sociedade, que através de suas experiências e orientações, ajuda a trilhar a prática pedagógica desse futuro educador”.

Nenhum dos respondentes das opções negativas abordou diretamente este aspecto nas questões abertas. Porém, encontramos informações interessantes ao analisar as respostas destes e de outros participantes. P9, apesar de ter respondido “concordo” para o ECS do Ensino Médio e “concordo totalmente” para o dos Anos Iniciais e o dos Anos Finais, mencionou dificuldades enfrentadas na relação entre a ESEF/UFPel e as escolas.

[destaco como ponto negativo dos meus ECS] a problemática de algumas escolas que não querem mais que os estágios sejam feitos pela ESEF. Isso ocorre devido a alguns alunos não desenvolverem com seriedade a disciplina de estágio. Consequentemente isso causa problemas na hora de encaixar os alunos nas escolas (P9).

Já P3, mesmo tendo respondido “concordo” para os três níveis de ECS, alertou sobre a “desvalorização do professor de Educação Física pelos alunos e colegas professores de outras áreas”. Outro problema do ambiente escolar é mencionado por P14, que mesmo concordando totalmente sobre ter sido bem recebido pelos professores e pela escola no ECS dos Anos Finais e do Ensino Médio, fez menção ao “envolvimento de algumas escolas de forma negativa na educação dos alunos”, bem como a “superlotação das turmas” entregues aos estagiários. Apesar de ter respondido “concordo” para o ECS dos Anos Finais e “concordo totalmente” para o dos Anos Iniciais e do Ensino Médio, o participante P18 também reforçou este ponto ao apontar a “desorganização dos professores das escolas” como ponto negativo de seus ECS. P1 critica a falta de “estrutura física e material para desempenhar o mínimo”.

Envolvendo aspectos metodológicos e organizacionais, P7 realiza uma crítica incisiva sobre a burocracia envolvida no processo dos ECS entre universidade e escola.

Considero que deveria ter uma melhor organização para a distribuição das escolas disponíveis, assim como a rapidez na preparação dos documentos solicitados pelas escolas anteriormente ao recebimento dos estagiários. Deveriam se preparar antes, já que demoram em retornar estes documentos. (P7)

O participante faz alusão até a uma atitude procrastinadora por parte dos professores orientadores, ao apontar que há uma “desordem das escolas disponíveis e de quando se dará início ao estágio”, pois há a obrigatoriedade da

posse da carta de estágio e “os orientadores deixam para encaminhar tudo em cima da hora e atrasam todo o processo”.

Mesmo com tais respostas negativas, os dados indicam que a escola – na figura de seu corpo docente e administrativo –, apesar de todas as adversidades enfrentadas na situação educacional atual brasileira, ainda é um lugar receptivo à prática do professor estagiário.

Devemos fazer uma menção à receptividade dos docentes e da escola, mesmo acossados com a enorme quantidade de estagiários recebidos em todos os semestres. No contexto da cidade de Pelotas-RS, Pinto (2014, p.270) indicava que o município havia acolhido mais de 1000 estagiários apenas na rede estadual de ensino.

Os estágios podem representar um momento de formação não só para os alunos que o frequentam como também para os professores formadores, sejam aqueles das instituições superiores ou aqueles das escolas campo de estágio. Com o aumento da carga horária para 800 horas de prática e também o aumento de alunos, especialmente provocado pela educação à distância, alguns municípios têm tido dificuldades em alocar um número grande de estagiários. (PINTO, 2014, p.270)

Receber os estagiários de maneira auspiciosa, mesmo com todos os percalços na trajetória, é um forte indicador de que tais educadores têm elevada consciência de sua missão pedagógica e de seu dever social como parte ativa no processo formativo de novos professores – futuros colegas. Eldenstein (2003, p.83) indica que o momento dos ECS é tão importante para os professores atuantes na escola quanto para os professores em formação.

A entrada nas instituições educacionais para a Residência* (Estágio Obrigatório) traz em jogo relações múltiplas: vínculos entre instituições, com histórias e trajetórias diferentes; vínculos entre sujeitos sociais cuja adesão os coloca em lugares que carregam diferentes significados. Isso implica o desenvolvimento de propostas em um espaço social, cujos conflitos interroga a responsabilidade dos formadores a respeito dos efeitos da experiência tanto nas instituições como nos sujeitos envolvidos. (ELDESTENIN, 2003, p.83, tradução nossa)

Outro elemento envolvido na discussão sobre os ECS, segundo Scherer (2008, p.83) “é seu papel na formação continuada dos professores das escolas nas quais é realizado”.

Tradicionalmente as escolas foram consideradas meras instituições de apoio ao processo de formação; nelas os estagiários desenvolveriam

suas atividades, construiriam conhecimentos e delas se afastariam, levando – esperava-se – suas aprendizagens de volta aos cursos de formação. Ora, na realidade, a escola e seus professores também participam do Estágio Curricular Supervisionado de maneira ativa e, muitas vezes, são por ele influenciados. Ocorre que essa circunstância não é suficientemente debatida ou refletida como uma possibilidade de promover inovações nas escolas ou no sentido de contribuir para a formação permanente dos professores, estabelecida a partir da relação desses com os estagiários e da aproximação com a Universidade. Scherer (2008, p.83)

A positiva recepção nas escolas da cidade de Pelotas-RS torna-se ainda mais notável quando realizamos um comparativo com o contexto de outras localidades. Canciglieri (2016, p.115-116), em sua pesquisa sobre a influência do ECS na prática do professor iniciante em sua cidade de Rio Claro-SP, constatou que a escola não constituía um lugar receptivo para a formação de professores, “uma vez que observou-se, na conduta de alguns professores-colaboradores ou supervisores da escola, uma falta de preparo para acolher e acompanhar a orientação dos futuros professores”.

Pinto (2014, p.282) aponta que as escolas não têm ocupado papel de destaque durante os ECS, “raramente galgando a mesma importância atribuída às instituições de educação superior no que concerne a formação do futuro professor”.

Concebidas, muitas vezes, como sendo um mero “campo de estágio”, as escolas acabam ficando em segundo plano no processo formativo destes alunos. Com relação aos professores das escolas, muitas vezes, com uma atuação descaracterizada frente ao processo formativo, ficam muito dependentes da iniciativa de aproximação dos orientadores de estágios ou mesmo dos estagiários. (PINTO, 2014, p.282)

É interessante mencionar um aspecto não abordado neste trabalho, porém de extrema importância no contexto de formação de professores. P2 lamenta a impossibilidade de atuação em instituições privadas – ao contrário dos estágios supervisionados do curso de bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPel, onde a atuação é majoritariamente em tais instituições. O participante elabora seu pensamento acerca desde ponto ao afirmar que tal impossibilidade dificulta a inserção posterior no mercado de trabalho, pois a atuação do egresso na escola pública como professor efetivo está ligada a aprovação em provas de concursos públicos, os quais frequentemente são realizados com intervalo de alguns anos. Embora frequentemente vistos como mão-de-obra barata, é difícil afirmar se

haveria demanda e aceitação de estagiários em um ambiente permeado pela lógica de mercado, competitividade e pressão por resultados como o de uma escola particular. No entanto, a coibição unilateral desta prática resulta em posteriores dificuldades profissionais – na visão de P2.

5.3.2 Acolhimento dos discentes nas escolas campo

A segunda questão desta categoria procurou saber se os egressos foram bem recebidos pelos alunos da escola durante cada um dos níveis de ECS.

No nível dos Anos Iniciais, dois (02) nem concordaram nem discordaram, doze (12) concordaram e quinze (15) concordaram totalmente.

No nível dos Anos Finais, um (01) discordou totalmente, um (01) discordou, quatro (04) nem concordaram nem discordaram, dez (10) concordaram e treze (13) concordaram totalmente.

No nível do Ensino Médio, um (01) discordou, dois (02) nem concordaram nem discordaram, quinze (15) concordaram e onze (11) concordaram totalmente.

Novamente nos deparamos com um padrão amplamente positivo quanto à recepção dos estagiários, desta vez no âmbito de própria sala de aula.

Dos respondentes das alternativas positivas, cinco participantes abordaram este aspecto em suas respostas das questões abertas. P1 ressaltou como ponto positivo os “alunos, que em sua grande maioria foram participativos nas aulas e com vontade de aprender mais sobre os conteúdos que estavam sendo trabalhados”. P12 e P19 citaram o interesse e a colaboração dos alunos durante a realização dos ECS. P23 faz menção ao “contato com os alunos na escola” através de uma ótica de professor. P8 utiliza o espaço para elogiar a totalidade dos ECS, afirmando que “todos os [seus] estágios foram bons, pois não [teve] problemas com os alunos e todos participaram das [suas] aulas”.

Dos respondentes das opções negativas, apenas P7, P13 e P18 aludiram diretamente a esta questão. P7 menciona como ponto negativo de seus ECS o “desrespeito de alguns alunos da escola durante o estágio”. P13 também menciona este ponto ao afirmar que uma de suas dificuldades iniciais foi a sensação de pressão contínua na forma da “turma testando o professor”. Já P18, apesar de não aludir especificamente aos alunos da escola, sugere que os

“professores da ESEF deveriam verificar escola por escola antes de colocar o aluno para estagiar”.

Ser bem recepcionado pelos alunos é um fator decisivo relacionado a uma boa avaliação dos ECS. Indubitavelmente um dos principais fatores influenciadores no sucesso do trabalho daquele aluno – então professor estagiário – ao final do percurso.

Téo (2013, p.17) nos recorda que “a formação inicial é o caminho pelo qual o futuro professor abre as portas para a atividade docente”, em especial para aqueles estudantes que jamais tiveram oportunidade de atuar em sala de aula fora da posição de aluno anteriormente ao momento dos ECS. O autor também nos diz que “os modos de vida das diversas camadas sociais não são ‘obra do destino’ e, tampouco, predeterminados no momento do nascimento das pessoas” (p.33), devendo a escola chamar a atenção e proporcionar aos agentes sociais – estagiários e professores – “um ensino que possibilite tanto a compreensão da sociedade em que vivem, como a articulação para reorganizarem aquilo que for passível de ser mudado a partir do conhecimento e das ações”, conhecendo as ideologias atuantes no meio.

Quando bem recebido, o trabalho desempenhado torna-se prazeroso para o professor, reafirmando sua missão como docente e dotando-o de autoconfiança e segurança em suas habilidades pedagógicas. Quando mal recebido, a atividade se torna árdua e maçante tanto para os alunos quanto para o professor, minando a autoestima deste sujeito e tornando a aula um momento desprovido de deleite para ambos, em um ciclo que se retroalimenta de decepções e inimizades e em que o único momento aprazível ocorre quando é finalizada a aula.

Em um curto parágrafo Zancan (2012, p.71) elucida a importância do primeiro contato do estagiário – futuro professor – na escola.

As primeiras escolas, os primeiros alunos, os primeiros planejamentos, e as primeiras aulas são as teias que compõem a formação desse futuro profissional no campo de estágio ancorado por uma pequena prática pedagógica capaz de alicerçá-lo com qualidade no futuro campo de atuação e, ainda, aproximar esse professor-aluno das reais necessidades didático-pedagógicas do contexto profissional e da vida de um professor.

E esse contato, além de sua própria importância, possui um entrelaçamento direto com a dinâmica do curso de licenciatura em que o indivíduo está inserido, pois durante sua formação o estagiário será preparado pelas disciplinas para lidar com a complexidade do campo escolar, enriquecendo e construindo seus saberes e compreendendo que a escola é uma organização complexa, com a função de desenvolver e educar para a cidadania. (ZANCAN, 2012, p.71)

Pimenta e Lima (2004, p.188) afirmam que “a maioria dos orientadores encaminha a realização dos estágios em escolas públicas, considerando que a inserção profissional ocorrerá em grande parte nesse universo”. Ambos os cursos de licenciatura da Escola Superior de Educação Física da UFPel estão alinhados com este pensamento, pois seus ECS são realizados exclusivamente em escolas públicas.

Há a possibilidade, além do mais, da inserção do professor estagiário em uma comunidade escolar – professores, funcionários e alunos – de excelência estar diretamente correlacionada com a escolha dos professores orientadores, com base em seu conhecimento do ambiente escolar e no discernimento de que opções seriam melhores para cada um dos estagiários. Pimenta e Lima (2004, p.224) referem-se diretamente à importância de um diagnóstico preciso, de maneira a “sentir de perto a estrutura, a organização e o funcionamento da unidade escolar”. Para fazer este diagnóstico, as autoras reiteram que é necessário ir além de estatística e de números, sendo necessário “verificar a escola viva, funcionando”.

É o movimento acontecendo na entrada dos alunos, no pátio, na sala de aula, na hora do recreio, na saída. Assim, o diagnóstico requer um olhar cuidadoso para verificarmos quais as reações da população escolar diante das mudanças, inovações e demais acontecimentos. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.224)

As autoras ainda citam que “é necessário paciência e sensível olhar pedagógico para descobrir o que está além das aparências”, sendo importante observar atentamente “os sintomas (disciplina, violência, desinteresse) para podermos encontrar as verdadeiras causas dos problemas vividos pela escola, pelos alunos e pelos professores”.

O olhar atento poderá mostrar-nos a distância ou a proximidade entre o escrito e o vivido, o dito e o feito. O que o aluno está aprendendo realmente na escola? Em que as constantes mudanças estão ajudando professores e alunos a se desenvolver como pessoas e como cidadãos? Que condições e infraestrutura tem a escola para vivenciar as mudanças propostas pelas políticas educacionais? Como será a jornada e as condições objetivas de vida dos professores para dar conta das novas propostas e do ensino? Estas e outras questões poderão emergir no decorrer do diagnóstico da escola. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.226)

Com tantos aspectos importantes permeando o processo de ECS, indubitavelmente é necessário o olhar clínico de um professor orientador experiente para percebê-las.

5.4. Avaliação geral dos egressos sobre cada estágio

Neste item serão abordados aspectos relativos à avaliação dos ECS, em específico relacionado aos objetivos propostos no planejamento bem como no todo.

A primeira questão desta categoria perguntou se em geral, os objetivos traçados e especificados nos planos de ensino de cada um dos níveis dos ECS foram atingidos na visão dos egressos participantes.

No nível dos Anos Iniciais, um (01) participante discordou, quatro (04) nem concordaram nem discordaram, dezessete (17) concordaram e sete (07) concordaram totalmente.

No nível dos Anos Finais, dois (02) discordaram totalmente, um (01) nem concordou nem discordou, vinte (20) concordaram e seis (06) concordaram totalmente.

No nível do Ensino Médio, três (03) nem concordaram nem discordaram, dezoito (18) concordaram e sete (07) concordaram totalmente.

Os três níveis de ECS foram bem avaliados quanto ao cumprimento dos objetivos estabelecidos pelos respectivos planos de ensino, indicando que a teoria estabelecida em seus planos de ensino – ao menos quanto aos objetivos estabelecidos – está alinhada com a prática. Embora na ótica de alguns participantes o percurso tenha sido permeado com problemas, ao final estes não prejudicaram o sucesso dos ECS como um todo.

Nenhum dos respondentes das opções positivas elaborou seus motivos por optar por tais respostas. Tampouco os respondentes das opções negativas realizaram tal feito.

Ao afirmarem que os objetivos foram atingidos de maneira satisfatória, podemos inferir que os egressos, então acadêmicos, receberam os planos de ensino das disciplinas de ECS ao iniciar dos respectivos semestres e os leram, tomando ciência dos objetivos a serem realizados durante os meses subsequentes. Esse fato é um indicador adicional de que os alunos preocupam-se com os aspectos teórico-metodológicos, contrariando o senso comum pessimista amplamente difundido de que a maioria dos sujeitos se comporta de maneira passiva, recebendo e tratando o plano de ensino meramente como uma formalidade burocrática por parte da universidade.

A segunda questão desta categoria perguntou se, em um aspecto geral, a avaliação de cada um dos ECS foi positiva na ótica dos participantes egressos.

No nível dos Anos Iniciais, um (01) participante discordou, sete (07) nem concordaram nem discordaram, quinze (15) concordaram e seis (06) concordaram totalmente.

No nível dos Anos Finais, dois (02) discordaram totalmente, dois (02) nem concordaram nem discordaram, dezessete (17) concordaram e oito (08) concordaram totalmente.

No nível do Ensino Médio, um (01) discordou, um (01) nem concordou nem discordou, vinte (20) concordaram e sete (07) concordaram totalmente.

No aspecto geral, mais uma vez nos deparamos com um padrão repetido nos três níveis de ECS considerando que a experiência em cada um dos níveis foi positiva, com o primeiro ECS perfazendo um índice levemente abaixo dos dois subsequentes.

Questionar o egresso acerca deste panorama geral, *grosso modo*, sintetizaria todos os aspectos levantados nas questões anteriores – avaliação da correspondência do plano de ensino da disciplina de Práticas Pedagógicas; recomendação de bibliografia adicional; ECS localizados nos semestres de forma apropriada e com carga horária satisfatória; metodologia adequada; satisfatória relação entre teoria e prática; assessoria positiva, observação das aulas e conhecimento expressivo da realidade escolar por parte dos orientadores;

acolhimento por parte de professores, alunos, funcionários e gestores da escola; e cumprimento dos objetivos especificados. Considerando o padrão positivo predominante na maioria das questões anteriores, as respostas desta veem a confirmar a ótica positiva na visão dos egressos.

Nenhum dos respondentes das opções positivas e das opções negativas se pronunciou acerca deste aspecto nas questões abertas.

Scherer (2008, p.83-84), em seu trabalho sobre os ECS nos cursos de licenciatura em Educação Física, pontuou uma série de dificuldades frequentes em seu desenvolvimento. **A primeira dificuldade** foi a falta de uma proposta pedagógica que caracterize a Educação Física escolar na maioria das instituições escolares, problema sem dúvida encontrado em grande parte das escolas públicas brasileira.

A segunda foi relacionada aos cursos noturnos de licenciatura, que acarretam dificuldades para a realização dos ECS para seus alunos em virtude destes frequentemente trabalharem durante o dia. Este problema, tratando dos sujeitos participantes deste trabalho, em tese não estaria no rol por serem acadêmicos de um curso diurno integral.

A terceira foi relacionada “à falta de autonomia que acompanha o estagiário nas suas atividades desde o planejamento até a execução e a avaliação do Estágio”.

Normalmente ele segue uma cartilha pré-organizada pelos professores da escola e pelo supervisor do estágio; tal fato contradiz muitos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura que procuram desenvolver um espírito crítico e uma vivência mais autônoma dos acadêmicos. (SCHERER, 2008, p.84)

Essa dificuldade foi relatada por alguns sujeitos nas questões abertas, ao mencionarem de forma negativa o engessamento de certas atitudes metodológicas.

A quarta dificuldade apontada foi o acúmulo de tarefas acadêmicas por parte dos estagiários em razão destes estarem ao final do curso, como a “confecção do Trabalho de Conclusão de Curso que demanda um grande dispêndio de tempo para a reflexão e de construção, além dos trabalhos e avaliações normais das demais disciplinas” (SCHERER, 2008, p.84)

A quinta e última dificuldade apontada pelo autor foi “a falta de condições ou de interesse dos acadêmicos em perceber, inicialmente, a escola como uma possibilidade de intervenção profissional” (p.84), uma questão relacionada de forma intrínseca aos próprios aspectos motivacionais e de concepções do estagiário.

Apesar das ressalvas pontuadas nas questões anteriores, ao compararmos a visão dos participantes deste trabalho com esta lista de dificuldades frequentemente enfrentadas nos ECS dos cursos de Educação Física, é notável a ótica positiva no olhar dos egressos do curso diurno de licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPel. Tal fato demonstra que, mesmo com as adversidades encontradas, o processo de ECS impacta de maneira substancialmente proveitosa a formação dos acadêmicos que o perpassam.

5.5 Construção da identidade: o que dizem os egressos?

Neste item serão abordados aspectos relativos à construção da identidade docente dos egressos durante a realização dos ECS, em específico sobre sua atuação como docente, seu interesse e dedicação em desempenhar as atividades nos ECS, sua experiência e interesse em ser professor após sua investida na prática e sua concepção do que é ser professor.

5.5.1 Atuação dos egressos como professor

A primeira questão desta categoria perguntou se os egressos acreditavam que suas atuações como professores em cada um dos estágios foram satisfatórias, relacionada a um bom desempenho na função e cumprimento dos objetivos em sua visão.

Dois (02) participantes nem concordaram nem discordaram, dezessete (17) concordaram e dez (10) concordaram totalmente.

A grande maioria dos egressos respondeu positivamente e julgou sua atuação nos ECS de maneira satisfatória, reafirmando a noção de que, mesmo com as adversidades encontradas no percurso, conseguiram desempenhar um bom trabalho. Este bom trabalho pode ter relação direta com diversos fatores.

O primeiro deles, realizado no momento inicial do processo de ECS, será a excelência na preparação teórica para o estágio. Essa preparação irá compor um papel crucial no desempenho do aluno estagiário. Sendo realizada de maneira satisfatória, com metodologia incólume e desenvolvida por professores qualificados e conhecedores da realidade escolar, irá alicerçar as fundações do trabalho no estágio.

Adentrando à realização propriamente dita do estágio, podemos apontar como outro fator importante a presença constante do professor orientador para aconselhar e instruir o estagiário, conduzindo o processo e estando sempre pronto para auxiliar seus orientandos na resolução de problemas. Podemos ainda extrapolar o fator presença para o corpo docente escolar, apoio basilar durante toda a trajetória prática na escola.

Por último, devemos mencionar um fator intrínseco ao estagiário, que seria a própria motivação interior para desempenhar um trabalho de competência, motivação que pode utilizar tanto combustível oriundo diretamente do interesse na profissão docente quanto, na falta deste, de simplesmente realizar suas tarefas da melhor maneira possível por questão de princípios.

Dos respondentes das opções positivas, apenas P20 abordou este ponto. Apesar de ter concordado acerca de ter tido uma boa atuação nos ECS, o participante utiliza o espaço aberto para considerações para criticar a pouca importância dada para o planejamento.

Na prática notei que [o planejamento] é muito mais importante que o plano de aula, muito salientado pelos professores. Também a avaliação dos planejamentos não tem uma resposta qualitativa, apenas pela nota. Não é pensado um planejamento anual, apenas para o curto período do estágio, o que se torna completamente diferente do que é na realidade do professor. (P20)

Não há dúvidas de que formular um planejamento anual seria mais proveitoso de que apenas um para aquele curso período do estágio. Essa ação, embora mais complicada do que a prevista atualmente, possibilitaria ao estagiário botar-se no lugar de um professor efetivo, desempenhando o que este faz no momento prévio ao início do ano letivo. Ainda que o período do estágio seja mais curto do que se encarregaria um planejamento amplo destes, esquematizar os próximos passos daquele trabalho acarretaria em um ótimo exercício para os estagiários.

O outro aspecto problemático mencionado por P20 aborda a avaliação dos planejamentos. Ter seu planejamento avaliado por notas quantitativas realmente pode ocasionar dificuldades, pois imputará ao aluno utilizar a dedução para perceber seus pontos positivos e negativos, as coisas que ele acertou e aquelas que ele errou. Todavia, devemos nos recordar do elevado quantitativo de alunos que repousam sob a guarda do professor orientador. Além de avaliar, este professor deve desempenhar as façanhas de planejar, acolher ao início, lidar com a burocracia envolvida, observar as aulas e orientar nas atividades e na resolução de problemas. Neste instante, multipliquemos cada uma dessas atividades listadas por oito, nove ou dez – referentes ao número de alunos distribuídos nos grupos por orientador. Avaliar qualitativamente cada um dos planejamentos se tornaria uma tarefa hercúlea, beirando a impossibilidade.

Excetuando o critério autoavaliativo – que é dotado de subjetividade –, há também a avaliação feita pelos próprios professores responsáveis pela disciplina. Pimenta e Lima (2004, p.206), em pesquisa com docentes universitários acerca de seus procedimentos avaliativos durante o ECS, apontaram que estes utilizam com mais frequência relatórios reflexivos, além de “[considerar] ainda o percurso de planejamento, execução e avaliação das experiências vivenciadas e a participação dos alunos em todas as atividades realizadas” [p.206]. Em pesquisa em faculdades de Educação Física do estado do RS, Montiel (2010, p.70) encontra majoritariamente como processos avaliativos durante o ECS “a entrega de relatório de estágio, assim como o plano de aula, o diário de campo, o projeto de estágio”.

Também aparece além da avaliação do professor universitário a avaliação do professor da escola ou da supervisão da escola. São consideradas também a frequência e a participação dos encontros e reuniões nas FEF, além da apresentação do estágio ao final, na forma de artigo ou seminário.

O primeiro critério avaliativo pode ser objetivamente encontrado nas avaliações dos ECS da ESEF/UFPel, constando nas ementas das três disciplinas de efetiva prática de estágio (ECS II, ECS IV e ECS VI). Além dos critérios subjetivos autoavaliativos, os egressos poderiam basear-se no desempenho nestes procedimentos de avaliação palpáveis para julgar se tiveram uma boa atuação.

Um aspecto importante na formação inicial e que deve ser sempre lembrado é o fato de que, apesar de estarmos lidando com um estagiário, este está atuando como professor. E este “profissional que pensa criticamente, exerce um trabalho bastante complexo, que demanda, no coração de sua identidade, o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que o qualifica como profissional reflexivo” (CANCIGLIERI, 2016, p.80), bem como estará em plena construção de sua identidade profissional, com esta se desenvolvendo, de acordo com Zancan (2012, p.40), entre momentos de formação e momentos de prática profissional “situados onde o professor, enquanto sujeito da própria formação, constrói seus saberes ancorados na superação da fragmentação do conhecimento, favorecendo a visão e o trabalho compartilhado no contexto educacional”.

5.5.2 Interesse e dedicação dos egressos nos ECS

A segunda questão desta categoria indagou se os egressos acreditavam que haviam tido elevado nível de interesse e dedicação próprias durante cada um dos estágios.

Dois (02) participantes nem concordaram nem discordaram, dez (10) concordaram e dezessete (17) concordaram totalmente.

Quase que a totalidade dos participantes julgou ter demonstrado elevado nível de interesse e dedicação nos ECS. As respostas destas duas questões demonstram que os egressos, em um momento de autoavaliação, julgaram sua atuação positivamente tanto nos fatores motivacionais quanto na prática em si.

Nenhum dos respondentes das opções positivas abordou este ponto nas respostas das questões abertas.

O elevado nível de interesse e dedicação pode ser um indicador de que estes egressos, então alunos de um curso de graduação, tinham ciência da importância de um bom desenrolar dos ECS para sua formação acadêmica como professores e/ou desempenhavam atividades que realmente os interessavam. Este fato é de extrema relevância, especialmente no contexto educacional brasileiro atual de desvalorização e precarização da categoria docente.

Barros et al (2012), em pesquisa com estagiários de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, estabeleceram que “os

participantes referem à família, o treinador e o professor como sendo as pessoas que mais influenciaram a sua forma de agir, de pensar ou de sentir” (p.315).

Foi ainda notório o destaque dado aos professores de Educação Física, sendo referenciados, mas com menor relevância, os professores de outras disciplinas. Independentemente da maior valorização da influência dos professores é de evidenciar, também, a importância que os estudantes estagiários dão à família e aos treinadores na construção do seu modo de ser e de pensar. (BARROS et al, 2012, p.315)

A felicidade – ou infelicidade – na escolha da profissão reverberará na qualidade do ensino, pois um professor feliz e que se sente realizado na escolha de profissão certamente possuirá muito mais incentivos positivos para seguir na carreira, mesmo com as péssimas condições estruturais e de salário amplamente disseminadas na educação brasileira. Da mesma maneira, um professor infeliz e que ressentido ter seguido a carreira possuirá muito mais incentivos negativos, com possibilidade de prejudicar não só a qualidade do ensino como aos seus alunos e a si próprio, combalindo sua saúde física e mental e, em última instância, ocasionando a triste situação do abandono definitivo da profissão.

Sobre este quesito de interesse, motivação e dedicação, devemos apontar a lacuna existente na literatura científica acerca destes aspectos, com imperativa necessidade de aprofundamento das pesquisas nesta área a nosso ver, em vista de ser um tema importantíssimo.

5.5.3 Experiência e interesse em ser professor

A terceira e quarta questões desta categoria questionaram se os egressos acreditavam que tiveram uma experiência real do que é ser professor durante cada um dos níveis dos ECS, e se estes, durante e/ou após a experiência dos estágios, se sentiram mais interessados em serem professores.

Tabela 05- Identidade Profissional dos Egressos nos Estágios

“Acredito que durante os ECS eu tive uma real experiência do que é ser professor”		
Discordo totalmente	--	--
Discordo	03	10.3%
Nem concordo nem discordo	04	13.7%
Concordo	13	44.8%
Concordo totalmente	09	31%

Na terceira três (03) participantes discordaram, quatro (04) nem concordaram nem discordaram, treze (13) concordaram e nove (09) concordaram totalmente.

Tabela 06- Identidade Profissional dos Egressos Pós Estágios

“Após a experiência dos ECS, me senti mais interessado em ser professor.”		
Discordo totalmente	--	--
Discordo	05	17.2%
Nem concordo nem discordo	05	17.2%
Concordo	12	41.3%
Concordo totalmente	07	24.1%

Na quarta, cinco (05) participantes discordaram, cinco (05) nem concordaram nem discordaram, doze (12) concordaram e sete (07) concordaram totalmente.

Da mesma forma como os participantes majoritariamente responderam opções positivas, estes aspectos foram populares entre as respostas das questões abertas dos participantes que os responderam de maneira positiva.

P3, P18, P24, P27 e P29 apontaram como pontos positivos dos seus ECS o contato e a vivência na realidade da Educação Física escolar, tanto com a disciplina em si quanto com os professores da escola. Sendo positivo, um fator importantíssimo não só para se sentir acolhido durante os ECS, mas também na futura profissão de professor de Educação Física, pois dificilmente amaremos nossa profissão se esta e nossos pares não nos interessarem profundamente.

P4 também mencionou este fato, pontuando a importância de experimentar “a realidade da escola e as dificuldades que há no dia-a-dia”,

possibilitando esse estagiário a passar por uma prova de fogo em formato de uma imersão na realidade.

P7 segue na mesma linha de P4, ressaltando como ponto positivo o contato com a experiência, o interesse e a organização de outros docentes, ponto também seguido por P20 e P21, com menção da experiência adquirida com diferentes conteúdos e idades.

Sendo os ECS um momento de conhecer, experimentar, vivenciar e testar, é natural que esta experiência possa surpreender – positiva ou negativamente – os estagiários. Zancan (2012, p.90) salienta que “o estágio colabora no desenvolvimento da criatividade, amadurece os planos de ensino e fortalece a capacidade de reflexão e tomada de decisões”.

Possibilita o resgate a criatividade do educador e estabelece a comunicação entre alunos e professores, ampliando as experiências com o contexto educativo. O estágio é um momento em que o graduando vai ter conhecimento das reais situações que perpassarão durante toda a sua profissão de educador, sendo capaz de perceber a cada aula, como planejar com criatividade para que a relação teoria e prática firme-se numa teia de saberes e construções pedagógicas.

P6 menciona como ponto positivo a possibilidade de “autorreflexão constante sobre a prática pedagógica”, aludindo ao aspecto da possibilidade de estar inserido naquele ambiente de trabalho pedagógico, porém envolto por uma atmosfera de aprendizado, com possibilidade de praticar e experimentar novas abordagens.

Já P13 cita como ponto positivo “a possibilidade de propor temas, tarefas, debates, a liberdade de fazer, criar, acertar e errar, a experiência de fazer, a prática do que é ser professor”. Em relação a esta fala, Zancan (2012, p.78) pontua que as disciplinas de ECS “[estabelecem] as ações educativas para a própria construção profissional [dos estagiários]”.

É nesse momento que o professor-aluno tem a oportunidade de refletir sua práxis ancorado a um professor qualificado e habilitado para instigar no aluno inquietações com o objetivo de desacomodá-lo e, com isso, proporcionar-lhe o ensino, fortalecer as suas concepções docentes em todo o processo, aproximá-lo no futuro campo de trabalho e construir epistemologicamente com qualidade a sua formação de professor.

Por fim, P16 reafirma os ECS como um momento imprescindível da formação acadêmica, pois possibilitou “descobrir-me como professor e saber em qual nível de ensino me identifico mais para atuar como docente futuramente”.

Esta última fala vai diretamente de encontro com a preocupação da Escola Superior de Educação Física em ofertar estágios nos três níveis de ensino, possibilitando uma experiência completa para o estagiário de maneira que este possa encontrar-se como profissional e definir em qual terreno possui mais aptidão e/ou interesse de atuar futuramente.

Montiel (2010, p.44) refere-se a esta característica ao afirmar que a possibilidade de desenvolvimento de ECS em diferentes níveis de ensino é “importante para que o aluno tenha um maior número de experiências, possibilitando conhecer os desafios presentes nos diferentes contextos, nas diferentes faixas etárias”.

Já Zancan (2012, p.36) diz que os ECS são “mais do que uma experiência profissional que une as lógicas do trabalho e da educação, mas uma gestão do próprio trabalho pedagógico, com olhar de reflexão para a ação docente e para a [res]significação de saberes”.

Mesmo com o índice mais alto de participantes concordando em terem elevado seu interesse na docência, os cinco discordantes e cinco que não concordaram e nem discordaram não deixam de suscitar questionamentos acerca de suas respostas. O que teria ocorrido na experiência dos ECS destes sujeitos que levou quase professores a repensarem sua escolha de carreira? Seria essa nova concepção ocasionada por um ou mais problemas? Problemas intrínsecos aos sujeitos ou relacionados a fatores externos? Estes problemas, sendo identificados, podem ser sanados?

Montiel (2010, p.41) nos lembra de que, na realidade da Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, “para muitos acadêmicos, o ECS [é] o primeiro contato com o ambiente escolar” e que “anteriormente à nova formatação da formação em EF, agora com a diferenciação entre licenciados e bacharéis, o trabalhar em escola não era o objetivo preferencial dos acadêmicos”.

Sobre a construção da identidade profissional, Téó (2013, p.39-40) afirma que ela é construída “ao longo de sua formação – inicial e contínua – de modo que tudo aquilo que vivencia traz contribuições para a sua prática docente”.

Suas atitudes determinam o que ele é, e por meio delas é que se constroem os caminhos para se alcançar as metas desejadas. Então, ao mesmo tempo em que se transforma, o professor tem que ser um transformador do meio no qual atua. (TÉO, 2013, p.40)

Pimenta e Lima (2004, p.62) afirmam que “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério”, mas que “é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar”. As autoras também afirmam na sequência que a construção da identidade docente, seu fortalecimento e seu desenvolvimento de convicções relacionadas à profissão “estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional”.

Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente. Nas narrativas de estagiários sobre suas histórias de vida, é possível identificar pontos comuns no que se refere aos acontecimentos, aos desafios, aos obstáculos e as suas possibilidades de estudo, de trabalho, pois vivem o mesmo tempo histórico, as mesmas questões pedagógicas, políticas e econômicas da categoria profissional que escolheram (PIMENTA e LIMA, 2004, p.66-67)

Canciglieri (2016, p.19) reforça esse ponto ao afirmar que o estágio, “quando assumido com responsabilidade, compromisso e alguma clareza do processo formativo, a partir da investigação sobre a própria prática, contribui para a construção da identidade profissional”.

Já Benites (2012, p.144) defende que o espaço escolar “ainda congrega as diferentes visões de mundo dos envolvidos e talvez o ponto de maior desequilíbrio seja a passagem de estudante para professor”, pois o estagiário é permeado por conflitos da “disputa do espaço acadêmico e do escolar, porém o ponto de maior embate é adquirir elementos que lhes dão segurança para sentir-se professor”.

Barros et al (2012), em pesquisa com estagiários de Educação Física em Portugal, perceberam que para os participantes “a autodeterminação (motivação intrínseca e extrínseca) assumiu-se como o fator mais relevante na construção da sua identidade profissional” (p.317).

O professor de Educação Física foi considerado o agente de socialização mais influente. O gosto pelo desporto e pelos valores que a

ele estão associados revelou ser um dado marcante e influenciador da construção da identidade profissional dos estudantes estagiários. Estes assumiram-se como elementos que estiveram na base da descoberta da vocação e na forte determinação em ser professor. Os participantes consideram que são variados os papéis do professor e realçam a importância do professor modelo, perspectivando o professor ideal como aquele que revela competência, eficácia e responsabilidade, constituindo-se como uma referência, pelo respeito e disciplina que inspira, num bom clima de aula, levando o aluno a alcançar o sucesso. (BARROS, p.317-318)

Os mesmos autores constataram ainda que “o professor de Educação Física é visto como alguém que cativa os seus alunos, que estabelece uma relação próxima e que transmite afeto e atenção” e que os participantes “consideraram-se aptos para exercerem as funções de professor e que sentiam que estavam a crescer” durante a realização dos estágios.

Percecionaram, ainda, que com o tempo e a experiência refletida, conseguirão desempenhar essas tarefas. Assim, é possível depreender que o espaço em que a profissão é exercida faz com que o estudante construa e desconstrua conceitos oriundos **das suas** experiências prévias e reavalie os modelos adquiridos num processo de adaptação onde a sua identidade profissional é (re) configurada. (BARROS, p.317-318)

Ao término, retomamos a visão de Montiel (2010, p.41), que reafirma a importância do ECS para a formação da identidade docente do estagiário.

O ECS é importante dentro do processo de formação, nos cursos de Licenciatura, não sendo ele, exclusivamente, que garantirá a total preparação para a futura atuação profissional. Mas para que este ECS possa contribuir para o processo, é necessário que a universidade e a escola estejam em sintonia, busquem uma formação mais qualificada, contribuindo para o bom desenvolvimento do ECS. (MONTIEL, 2010, p.41)

Apenas a sintonia entre as duas esferas contributivas da formação docente permitirá que os sujeitos possam formar suas identidades como professores.

5.5.4 Concepção do que é ser professor

A quinta questão desta categoria perguntou se os egressos, após a experiência dos Estágios, mudaram suas concepções acerca do que é ser professor.

Um (01) participante discordou totalmente, seis (06) discordaram, seis (06) nem concordaram nem discordaram, dez (10) concordaram e seis (06) concordaram totalmente.

Boa parte dos respondentes concordou que sua concepção do ato pedagógico docente foi modificada após a experiência dos Estágios Curriculares Supervisionados.

Não há dúvidas de que os alunos trazem uma pesada bagagem de mais de uma década de pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio que, somados aos anos de formação inicial na universidade, formam sua concepção do que é ser professor em sua visão. Tanto os bons como os maus exemplos docentes possuem sua parcela significativa na mentalidade destes indivíduos. Quando bom, apontando uma referência de padrão a ser seguido, aquele modelo de professor que ele gostaria de se tornar. Quando mau, uma referência do que não fazer quando tornar-se docente, proporcionando uma reflexão sobre o contraditório que este indivíduo faria se estivesse naquela posição de professor em sala de aula.

Essa mudança de concepção durante os ECS poderia ser assumida tanto para uma ótica positiva quanto para uma negativa. Se positiva, que os egressos, então estagiários, possuíam concepções errôneas, repletas de preconceitos e falsas noções acerca da profissão docente, e que com o passar do tempo foram sendo modificadas nos ECS. Se negativa, que os estagiários possuíam uma visão favorável de ser professor divergente da que eles se depararam na prática, sendo essa visão transformada com o decorrer das atividades.

Nenhum dos respondentes das opções positivas ou negativas elucidou este ponto nas respostas de suas questões abertas, gerando um questionamento se algo levou estes egressos, então alunos de graduação, a manterem suas concepções pregressas. Pimenta e Lima (2004, p.66) reforçam que “é necessário refletir com os estagiários como estão se construindo professores”, questionando-

os acerca do que é ser professor, que professores marcaram suas caminhadas, quais fatos e oportunidades em suas vidas os conduziram à opção pela docência.

Quanto aos aspectos reflexivos sobre este papel de professor, Téo (2013, p.57) afirma que todos os cursos de formação de professores são caracterizados muito mais pelos aspectos teóricos do que pelos práticos, “pois não é possível trazer o universo de atuação para dentro das instituições formadoras, como ocorre em profissões nas quais se pode 'montar um laboratório' para verificação e implementação dos estudos”.

Então, resta ao futuro professor aproveitar da sua presença na escola, principalmente durante o estágio, para articular os conhecimentos estudados no curso com a futura realidade profissional. Daí que o estágio necessita de perfeita vinculação com todas as discussões realizadas na formação inicial, afinal, tudo o que se é discutido no curso, mas que não se aproveita no estágio – e por extensão na escola – não é condizente com as necessidades formativas. (TÉO, 2013, p.57)

Seguindo nesta mesma linha de pensamento acerca da relevância dos aspectos reflexivos, Pinto (2014, p.271) nos lembra de que “o estágio tem demonstrado ser um divisor de águas para quem cursa a graduação”, especialmente nas atividades de regência de classe. Afirma:

[O estágio é um divisor de águas] especialmente no momento de atividades de regência de classe, onde os estudantes se sentem com maior responsabilidade e colocam em questão seu curso de formação, suas fragilidades e também reforçam sua percepção identitária frente ao que é ser professor, além de ter de lançar mão de habilidades que muitas vezes não foram valorizadas em sua formação inicial, como aquelas de caráter das relações interpessoais. (PINTO, 2014, p.271)

Essa reflexão é facilmente compreendida quanto percebemos que não existe um curso de formação inicial perfeito; todos os cursos possuem suas fragilidades inerentes. Não é demérito algum admitir isso, pois possibilita que os esforços sejam concentrados em sanar estes problemas. A mesma autora (p.281) afirma que o estágio se configura em um componente que

favorece a resignificação da escolha profissional, que contribui para a construção identitária do futuro professor, que mobiliza saberes de diversos tipos e origens, além de ser um importante momento para realizar a pesquisa acadêmica, bem como aquela como princípio educativo, defendida por Demo (1996). (PINTO, 2014, p.281)

Frente a isso, a autora diz que “o estágio assume um caráter de intervenção, não se limitando a um componente de aplicação” (p.281).

Já Pimenta e Lima (2004, p.63) reafirmam a necessidade de serem realizados estudos sobre a profissão docente durante os ECS.

Os estudos sobre profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidades de emprego, aliados a ética profissional, competência e compromisso, deverão integrar o campo de conhecimentos trabalhados no estágio por meio de procedimentos de pesquisa, que tenham por objetivo a construção da identidade docente. Para essa construção, contribuem também os estudos e as análises da prática pedagógica que ocorre nas escolas a partir dos aportes dos campos do currículo, didática e prática de ensino. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.63)

Devemos apontar a possibilidade de haver indivíduos que não possuíam fervoroso interesse na carreira docente e que, após os ECS, tiveram suas opiniões modificadas após suas frágeis fundações terem sido abaladas pela pesada experiência dos ECS. Não há dúvida de que os ECS são um momento de descoberta, e essa descoberta pode sim ser relacionada a uma má escolha de carreira compreendida tardiamente.

Já assumindo uma ótica mais positiva ao término deste item, há também a possibilidade de que estes alunos discordantes já tivessem uma prévia noção de identidade docente, seja através da proximidade de pessoas ligadas à área pedagógica, participação em programas como o PIBID – amplamente difundido na Escola Superior de Educação Física/UFPel – ou pelo contato com o ambiente escolar por outros meios. E, com esta única ou mais experiências, já haviam formulado suas próprias ideias sobre a docência, que posteriormente não foram modificadas pela prática nos ECS.

5.6 O que é ser professor de Educação Física para os Egressos

A penúltima questão indagou aos egressos sobre o que seria ser um professor de Educação Física, após terem finalizado todos os estágios. Os dados foram sistematizados na tabela a seguir.

Tabela 07- Identidade Profissional do Professor de Educação Física

“Após a experiência dos ECS, o que é ser professor de Educação Física para mim?”		
Visão desfavorável ou neutra da profissão	7	24.1%
Visão favorável da profissão	14	48.2 %
Não responderam	8	27.5%

Observamos que a grande maioria dos participantes seguiu um padrão, identificando de maneira positiva o "ser professor de educação física", porém ressaltaram as dificuldades inerentes da profissão. Dividiremos as respostas a seguir em subcategorias.

5.6.1 Visão desfavorável ou neutra da profissão

Contrariando a regra estabelecida na abertura deste item, alguns sujeitos ressaltaram apenas características desfavoráveis da atuação do professor de Educação Física.

P27 apontou que ser professor é “atuar em uma profissão que não é valorizada devidamente”, fato que dificilmente poderá ser contestado excetuando-se um ou mais discursos políticos falaciosos.

P2 lamentou ter que “improvisar com a precariedade das escolas”, outro fato incontestável por qualquer indivíduo que já tenha pisado em uma escola, seja como aluno, docente, funcionário ou mero visitante.

Já P7 definiu em poucas palavras o ato de ser professor como “uma batalha”, obviamente aludindo aos problemas enfrentados pelos professores e pelos estagiários na escola, problemas já apontados pelos participantes anteriores em suas respostas.

P12 foi além à tragicidade, afirmando que ser professor é “difícil, uma missão ingrata e pouco estimulante [que demanda ter] que amar muito”, demonstrando uma ótica de decepção com a profissão, embora não aponte exatamente quais aspectos lhe causaram tal sentimento.

P5 também lamentou os problemas da carreira, porém adensando em detalhes sua visão sobre a profissão docente.

É um trabalho árduo que necessita de muita paciência, disposição e paixão pela docência, pois os professores em geral são muito desvalorizados, tanto no sentido financeiro (pela quantidade de trabalho em proporção ao salário) e quanto ao relacionamento com os alunos. (P5)

Difícilmente as opiniões destes três participantes poderão ser contestadas por qualquer pessoa, pois se tratam da realidade da situação educacional atual brasileira.

P3 seguiu nesta linha, apontando que ser professor é “se superar e ter que provar todos os dias a importância de seu papel na sociedade e na escola”, refletindo não só a desvalorização na prática, mas a desvalorização moral da classe perante a sociedade.

Já P9, possivelmente não compreendendo a natureza da pergunta, realizou somente uma descrição técnica do que é ser professor, sem apontamentos positivos ou negativos.

Desenvolver práticas que possam instigar a percepção crítica da realidade dos alunos através das atividades relacionadas com sua faixa etária, a fim de não somente proporcionar a prática de hábitos saudáveis, mas que também que estes venham juntamente com uma análise crítica (P9)

Ao fim, P20 resignou-se apenas a utilizar duas palavras para afirmar que ser professor é ter uma “grande responsabilidade”, um fato inegável se tratando da profissão que forma todas as outras profissões.

5.6.2 Visão favorável da profissão

Dentre os respondentes com visões favoráveis, podemos dividi-los em duas classes: os que ressaltaram puramente os aspectos positivos da profissão e os que, mesmo cientes da existência de características positivas, aproveitaram para tecer críticas.

P6, P13 e P14 seguiram uma linha idealista, com o primeiro indicando sua visão de ser professor como “proporcionar uma formação e uma autoformação consistente a partir da cultura corporal, auxiliando na construção de um ser humano”, o segundo sendo sucinto e afirmando “poder construir cidadãos melhores”, enquanto o terceiro felicita a possibilidade de “trabalhar em cima do

desenvolvimento dos alunos em todos os sentidos, tanto corporal quanto humanitário”.

P11 foi de certa maneira pragmático em comparação com estes participantes, pois embora afirme que ser professor é uma realização, indica que desempenha esta tarefa por ser uma combinação de algo que lhe interessa e que lhe gera renda.

P8 talvez tenha sido o participante mais dotado de empolgação. Embora usando poucas palavras em comparativo com outros sujeitos – que aproveitaram o espaço para tecer loas ou lamentar sua opção de profissão –, afirmou que a profissão de professor de Educação Física foi “a melhor escolha que eu poderia ter [feito], pois essa profissão é maravilhosa e tenho muito orgulho dela”.

P16 assemelhou-se a P8, afirmando que esta é “a profissão que escolhi e que com certeza irei atuar, pois, após passar pelos estágios, consegui me firmar realmente como docente”, demonstrando como passar por uma experiência incólume durante os estágios pode ser fator potencializador de realização profissional.

P23 citou que o professor “[trabalha] por amor em uma profissão desvalorizada”, utilizando poucas palavras para exprimir uma dura verdade relacionada às condições estruturais e salariais de grande parte da classe docente brasileira.

P24 e P29 foram sucintos em suas palavras, mas demonstraram imensa satisfação com a carreira docente, com o primeiro afirmando que ser professor é trabalhar em “uma profissão gratificante” e o segundo “uma profissão realizadora”.

É perceptível como a opinião dos egressos se aproximou de visões idealistas formuladas por referências da área da educação. Para Pimenta e Lima (2004, p.88), “o professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento”.

É um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.88)

Dos que citaram características positivas e negativas ao mesmo tempo, P4 lembrou como é gratificante a profissão, embora esta encontre “muita dificuldade dentro das escolas ainda, tanto por falta de materiais como pela ideia de que os alunos encaram a disciplina”. Essa ideia possivelmente se refere ao contexto de desvalorização propagado tanto por discentes – que muitas vezes encaram a disciplina de Educação Física meramente como um momento de lazer e descontração após sucessivas e maçantes aulas de outras disciplinas – como docentes de outras disciplinas erroneamente julgando suas disciplinas como mais importantes, além de professores da própria Educação Física em atitude autodepreciativa.

P17 seguiu esta linha, lembrando-se da necessidade do professor “se esforçar ao máximo para dar tudo de si, mesmo com todos os problemas da escola”.

P25, embora não cite diretamente a escola como fonte de problemas, afirma que ser docente é “trabalhar em situações desfavoráveis, mas em uma profissão completamente magnífica e recompensadora”.

P19 respondeu de maneira semelhante, com “trabalhar em uma profissão sensacional, mesmo com todas as pedras no caminho”.

Devemos recordar que as opiniões destes sujeitos refletem não só a visão específica dos professores de Educação Física, mas dos professores de todas as disciplinas. A escola em sua totalidade é atingida pelas péssimas condições salariais, pela desvalorização por parte dos gestores, dos colegas professores de outras disciplinas e dos alunos, além da falta de recursos materiais e de infraestrutura.

5.7 Considerações sobre o curso de Educação Física (EF)

A última questão indagou se os egressos pensavam que o curso de Educação Física – Licenciatura, em sua totalidade de disciplinas, lhes preparou de forma adequada para atuar nos Estágios.

Tabela 08- Concepção dos Egressos acerca do Curso de EF

“O curso de Educação Física me preparou de forma adequada para atuar nos Estágios”		
Discordo totalmente	02	6.8%
Discordo	07	24.1%
Nem concordo nem discordo	10	34.4%
Concordo	08	27.5%
Concordo totalmente	02	6.8%

Dois (02) participantes discordaram totalmente, sete (07) discordaram, dez (10) nem concordaram nem discordaram, oito (08) concordaram e dois (02) concordaram totalmente.

Este seria talvez o item de maior preocupação presente neste trabalho. Com base nas respostas majoritariamente positivas das questões anteriores, poderíamos inferir que o mesmo padrão se repetiria ao ampliar o escopo da avaliação questionando sobre a totalidade do curso – o que não ocorreu.

Com aproximadamente 1/3 dos respondentes optando pelas alternativas negativas – acrescidas de outro 1/3 dos participantes que optou pela alternativa neutra –, o índice de 34,3% de respostas positivas torna-se diminuto no comparativo. Ao analisarmos as respostas de suas questões abertas com intuito de encontrar pistas, encontramos algumas informações relevantes.

Nenhum dos respondentes das opções positivas aludiu a este aspecto nas respostas das questões abertas.

Dos respondentes das opções negativas, P4 pensa que os alunos do curso de licenciatura deveriam ingressar mais cedo na escola para adquirir maior experiência com a realidade das escolas, criticando a “demora de ir de fato para as escolas, sendo só nos últimos semestres os estágios”. O participante reforça este ponto ao ressaltar o choque entre duas realidades distintas, ao afirmar que a da escola “é muito diferente da que encontramos na universidade”.

Essa última afirmação é inegável se tratando da situação educacional brasileira atual, onde escola e universidade são duas esferas que vez ou outra se tocam, mas que majoritariamente permanecem orbitando centros gravitacionais diferentes. Pimenta e Lima (2004, p.89) aludem a este ponto, afirmando que a formação inicial, por mais próxima que esteja da perfeição, “não dá conta de colocar o professor à altura de responder, por meio de seu trabalho, às novas

necessidades que lhes são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização”.

P8 também alude a este problema, ao afirmar que acredita “que é necessário ter uma maior vivência dos alunos com a escola”. O respondente faz menção positiva ao PIBID/ESEF/UFPel, “pois se não fosse [ele] eu chegaria nos estágios sem vivência com a escola”. O participante confirma a importância em sua visão do contato na escola em momento anterior ao dos ECS, de maneira a tornar a aproximação posterior menos chocante.

Este pensamento vai ao encontro da proposta de Zancan (2012, p.80), que sugere que os cursos de Educação Física poderiam assegurar com qualidade a articulação em ensino, pesquisa e extensão com “o desenvolvimento de mais práticas de ensino, projetos de extensão e pesquisas, como atividades complementares [aos ECS]”.

P20, o último respondente que trata do assunto, critica a falta de conexão entre os estágios, onde “cada um é tratado muito separado, dificultando para os alunos”. Esse problema apontado pode estar relacionado com a natureza dos ECS em formato de disciplinas regulares inseridas no currículo, onde cada etapa ficará a cargo de certos professores, podendo haver uma grande variação de abordagens pedagógicas, metodologias e visões educacionais e de mundo.

A existência de problemas nos cursos de Educação Física – e nas licenciaturas em geral – em sua relação com os estágios é notório e vêm sendo diagnosticado há tempos. Benites (2012, p. 129) define que os ECS são por si só um ingrediente “bastante forte nos cursos de formação e sua função é a de dar a possibilidade de contato com o ambiente de trabalho, receber informações e analisar a formação, tanto para os estagiários quanto para os professores-colaboradores”.

Contudo, normalmente esses elementos ficam em segundo plano, pois os estagiários, por força da tradição, compreendem o estágio como um momento que irão se aventurar no ensino de maneira mais isolada e os professores-colaboradores não costumam verbalizar sobre a maneira como aprenderam a ensinar e muito menos sobre o que é preciso para se tornar professor. (BENITES, 2012, p. 129)

Já Canciglieri (2016, p.28) aponta a ausência de políticas mais sólidas para os ECS como um dos principais problemas enfrentados no cenário de

desvalorização da formação docente, lamentando que “embora tenha ocorrido avanços nas últimas décadas, ainda há muito por fazer no que tange aos estágios supervisionados”. Entretanto, o autor reconhece que houve avanços na área, através de “uma caminhada morosa, ao longo das últimas décadas, relativa às conquistas educacionais formativas no país”.

Outra questão majoritariamente ignorada no ambiente dos ECS nos cursos superiores, segundo Benites (2012, p.144) advém da dificuldade de se ter uma “compreensão correta do meio, de entender a faixa etária e principalmente saber comunicar aquilo que se quer e espera”.

Normalmente quem baliza o comportamento do estagiário, e do professor colaborador, é o aluno. Logo, este aparece como um personagem crucial para o desenvolvimento do estágio e do levantamento dos aspectos positivos e negativos.

Montiel (2010, p.35) estabelece que para formar um professor competente e com preparado para discussões e reflexões sobre sua prática, é imprescindível a existência de “uma formação em que o aluno possa ter mais contato com a prática, uma carga horária destinada às atividades práticas dentro dos cursos, o ECS adequado e de acordo com o contexto escolar”, ao passo que Pimenta e Lima (2004, p.68) reconhecem que “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes”.

Saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.68)

As autoras também mencionam que o estágio não é “apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo”, mas um integrante do “corpo de conhecimentos dos cursos de formação de professores” (p.55), envolvendo a totalidade das disciplinas da formação inicial, “constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é alavancar o estágio” (p.56).

Poderá permear todas as suas disciplinas, além de 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, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.55)

Outra autora que alerta sobre essa necessidade é Zancan (2012, p.33), quando afirma que “as instituições de ensino superior precisam voltar o seu olhar, na estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura”.

Pois para promover as competências pessoais, pedagógicas e científicas aliadas ao conhecimento, às capacidades, às habilidades, à atitude profissional, à construção social do professor dar-se-á a partir da consciência reflexiva das práticas que integrem a educação, a cultura e a política.

A mesma autora elucida essa postura no prosseguir dos seus escritos, pontuando que os ECS merecem ser destacados nos PPP dos cursos de graduação, pois são imprescindíveis para as habilidades e as competências acadêmico-profissionais, “[objetivando-se] alterar as instituições de trabalho, no sentido de contribuir para o processo de ensino e para o processo de aprendizagem dos educandos, por meio de uma práxis reflexiva”. (p.37)

Já Pinto (2014, p.280) complementa ao afirmar que nem sempre os cursos de licenciatura dão o valor adequado para as “atividades consideradas mais relacionadas à formação do professor, dentre elas, os estágios”.

Como já foi demonstrado, existem cursos que são mais ‘licenciaturas’ que outros, primando por um projeto mais coeso de formação de professores, ao passo que outros demonstram quase uma “resistência” aos componentes desta ordem. (PINTO, 2014, p.280)

Este problema não é recente, sendo historicamente reconhecido e discutido de maneira ampla na literatura. Scherer (2008, p.76) afirma que a legislação relacionada aos ECS caracterizou-os como “uma atividade final de curso de formação profissional, estabelecendo nítida dicotomia entre as disciplinas teóricas – e/ou teórico-práticas” – em especial dos cursos de Educação Física – e “desenvolvidas nas etapas anteriores e as atividades práticas em seu final, como se esta disciplina fosse a única responsável pela aplicação daqueles conhecimentos teóricos” (p.76).

Este entendimento prevaleceu principalmente a partir da década de 1960, em função do Parecer nº. 292/196243 do Conselho Federal de

Educação, sustentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024/1961, que fixava currículos mínimos com a inclusão da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado em escolas de 1o e 2o graus do sistema escolar. (SCHERER, 2008, p.76)

Outro autor que alude a este ponto é Canciglieri (2016, p.34), que lamenta o fato dos cursos de formação de professores ainda estarem muito permeados pela lógica de desprivilegiamento dos estágios e valorização dos conhecimentos teóricos e fragmentados.

Este modelo entende que os conhecimentos científicos se sobrepõem a sua mobilização e transformação em um saber profissional, descredenciando a competência do saber-fazer o ensino. Uma visão crente de que sua qualidade se faz pela legitimação das teorias científicas e que, apenas pela transferência, serão “aplicadas” na realidade do trabalho.

[...]

Salienta-se que não se desconsidera o valor da ciência e do trabalho formativo a partir disso, visto que constituem os principais pilares de sustentação das universidades. Teorias são extremamente importantes na consolidação do corpo de saberes de uma profissão, todavia o que se quer mostrar é a importância de se pensar nas práticas profissionais, planejadas e articuladas com a escola, transformando-a, também, em local de formação.

Cardozo (2012, p.36) também aborda este aspecto ao chamar atenção para a "problemática grade curricular das licenciaturas" que convivem em grande parte com a separação das disciplinas específicas das pedagógicas, bem como Scherer (2008, p.31) ao apontar a relação histórica contraditória dos cursos de licenciatura.

Em aparente contradição com esse ambicioso objetivo [de impulsionar a formação de uma elite intelectual no país da década de 1970], as políticas públicas dirigidas aos setores educacional e tecnológico propunham uma formação reprodutora, não inovadora e pragmática, evidenciando uma posição de neutralidade científica e política. No caso da educação de professores, registrou-se uma mudança nos cursos de Licenciatura, no sentido de adoção quase obrigatória da ênfase no preparo técnico dos professores, como resultado da adoção de um modelo tecnicista e da separação nítida entre os cursos de graduação e pós-graduação. A tendência tecnicista se enraizou tão fortemente entre as agências formadoras - especialmente nas Faculdades de Educação do país - que seus efeitos ainda podem ser encontrados no cotidiano da formação de professores proporcionada por muitas instituições. (SCHERER, 2008, p.31)

Com um corpo docente atuante tanto na licenciatura quanto no bacharelado em Educação Física – ambos ofertados na ESEF/UFPel –,

frequentemente sendo responsável pelas mesmas disciplinas em ambos os cursos, há possibilidade de que, levando em conta a excessiva carga horária e de trabalho imposta ao professor, este desenvolva a mesma disciplina de maneira semelhante nos dois cursos, quando deveria desempenhá-la voltada ao conteúdo pedagógico na licenciatura e ao conteúdo de rendimento no bacharelado.

Montiel (2010, p.36-37) retoma essa inter-relação ao reconhecer que a “inclusão do termo “curricular” entremeado a estágio e supervisionado é para enfatizar que o ECS necessita compor o plano de estudo, ser parte integrante de um rol de disciplinas e atividades nos cursos de Licenciatura”.

Consequências das exigências sociais da modernidade e mesmo “de mercado”, os futuros profissionais têm nos estágios uma etapa obrigatória durante o desenvolvimento de sua formação acadêmica. Isso implica uma aproximação e intervenção metódica e burocrática na realidade profissional, por vezes os primeiros contatos com a futura realidade profissional. Essas atividades acadêmicas, ações já na própria situação de trabalho, eram geralmente realizadas no final dos cursos e tendo algum tipo formal, estruturado, de supervisão/orientação. (MONTIEL, 2010, p.37).

Pinto (2014, p.276-277) nos lembra de que “é comum que se atribua aos estágios uma carga formativa como se estivesse nele, exclusivamente, a responsabilidade por formar os professores” e faz um alerta importante que frequentemente é negligenciado.

Não é possível formar professores por disciplinas/componentes isolados. O contexto formativo constitui-se por várias dimensões, dentre elas, os componentes curriculares relacionados aos estágios. Não cabe, portanto, isolar um componente, uma atividade, um professor e localizar nestes a responsabilidade exclusiva da formação. Não serão os estágios, as disciplinas pedagógicas, as disciplinas do campo específico do curso que formarão o professor, mas sim um projeto de formação que poderá ser mais contextualizado, dialético e politicamente refletido. (PINTO, 2014, p.276-277)

Essa negligência também é mencionada por Téo (2013, p.29), que aponta que é dado excessivo valor à utilização de conhecimentos prontos, sendo grande “o número de cursos de formação que não atribuem a devida atenção para as aprendizagens voltadas às experiências escolares, essencialmente o desenvolvimento do estágio”. Esse problema remonta à questão do tecnicismo que ainda permeia muitos cursos de Educação Física, tanto relacionada às raízes históricas de concepções ultrapassadas da área às raízes históricas de

concepções ultrapassadas da área como à separação – considerada por muitos como artificial – de licenciatura e bacharelado, onde diversos cursos realizam-na apenas de maneira nominal, perfazendo um currículo similar para ambos os cursos.

Pinto (2014, p.284-285) reforça esse ponto e recomenda urgentemente “as atividades relativas aos estágios não sejam aquelas, muitas vezes, consideradas de menor valor no curso, ou mesmo, nas instituições” e que os ECS não se reduzam simplesmente a fazer nem a “colocar em prática o que foi aprendido nas disciplinas que o antecederam”. Os estágios devem receber a devida importância tanto por parte dos cursos, dos coordenadores, dos professores e dos alunos-estagiários.

Pimenta e Lima (2004, p.92) fecham este item reconhecendo que

dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes/fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino para as áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolvam nelas a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência), para, a partir desta, constituir e transformar seus saberes/fazeres docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.92)

Benites (2012, p.149-151) também disserta sobre uma série de sugestões a serem realizadas no âmbito dos ECS no Ensino Superior. A primeira delas seria a universidade “ter como meta a organização do estágio como algo fundamental para a formação de seus estudantes”

As instituições que concebem o estágio de uma maneira diferenciada, no plano nacional, mostram que as iniciativas, ainda carregam o teor de serem vistas como iniciais e isoladas, não consagrando a verdadeira importância do estágio, mas apontando para um caminho a ser seguido e implementado. Frágeis são as diretrizes nacionais e estaduais para este aspecto. Contudo esse aspecto normativo, embora seja importante não elimina a sagacidade, criatividade e inovatorismo da universidade ao se aventurar no desafio de “assumir” o estágio como um pilar imprescindível na formação dos professores. (BENITES, 2012, p.149-150)

Outro item mencionado é a necessidade ter o princípio de um trabalho comum acoplado num esforço para a resolução de problemas, com vistas de “[atingir] um objetivo comum, a divisão das tarefas, [conseguir] se comunicar, ter dinâmica de trabalho e [respeitar] a hierarquia das funções sem que isso comprometa o envolvimento dos participantes” (p.150-151).

Apenas desta maneira – mobilizando os conhecimentos do ensino – um curso de formação inicial realizará uma construção pedagógica adequada para a atuação não só nos ECS, mas na prática docente futura daquele professor, fomentando a construção de sua identidade como educador.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo primordial deste trabalho foi o de descrever o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado na ótica de egressos do curso presencial diurno de licenciatura em Educação Física da UFPel. Quando considerei a proposta deste trabalho durante a busca por um problema de pesquisa na fase inicial da construção do projeto, fui tomado por um sentimento comum do pesquisador de visualizar o que esperava encontrar nos resultados finais. Posicionei-me mentalmente na figura de um participante desta pesquisa, imaginando quais seriam minhas possíveis respostas caso estivesse nesta posição.

Confesso que, com base em minhas experiências passadas como egresso do mesmo curso dos sujeitos da pesquisa, fui tomado por uma ótica pessimista em relação aos ECS e levantei algumas hipóteses de que as respostas possuiriam uma ótica negativa – fato que, além de contradizer minha previsão, levou a entender que minhas experiências ruins nos ECS possivelmente tenham sido isoladas naqueles semestres, não sendo problemas endêmicos deste curso de licenciatura em Educação Física.

Este fato foi percebido no instante em que começaram a chegar as primeiras respostas positivas, contrapondo os problemas que tive e que mencionei na introdução deste trabalho. Por algum tempo senti "culpa" em função de possuir essa pressuposição involuntária – que de forma alguma enviesou a realização desta pesquisa. Mas, também, deixei o "campo" falar. Não era mais eu quem dizia sobre o estágio do curso e sim aqueles egressos. Saliento que esse é um momento difícil do pesquisador.

Fui ainda mais tranquilizado ao apresentar um excerto deste trabalho em um evento acadêmico, no instante em que um integrante da banca questionou-me acerca dessa ideia negativa que eu possuía inicialmente e como me senti quando me deparei com uma enxurrada de dados positivos. Afirmei que sim, havia sido surpreendido com estes dados, ao passo que o professor sepultou de vez meus temores e receios completando que “esse aspecto da surpresa do pesquisador com os dados que não corroboram o pensamento inicial dele é algo maravilhoso da pesquisa científica”.

Ao optarmos por abordar a ótica dos egressos do curso de Educação Física, pensamos que seria um viés interessante a ser observado, já que em geral os estágios não recebem o devido valor em comparativo com pesquisas realizadas com estudantes. Após o momento da colação de grau e o fim de sua trajetória acadêmica – obviamente excetuando a possibilidade de prosseguimento na pós-graduação –, somos levados a crer que o egresso recebeu uma formação inicial adequada e que está apto para exercer sua atividade profissional como professor. E neste momento, ao tornar-se professor, sua importância e sua visão como aluno é exponencialmente reduzida.

Porém, frequentemente nos esquecemos de que esse egresso é uma pessoa em transição entre a dimensão da formação inicial e a da atuação profissional. Sendo um indivíduo, *grosso modo*, com um pé em cada lado da fronteira de atuação, ele pode ter diversas coisas interessantes a dizer e contribuições valiosas para a pesquisa. Pode contribuir de maneira significativa para melhorar o processo dos estágios ao apontar "cirurgicamente" os pontos problemáticos em sua visão, de maneira que os responsáveis, ao verificar que esta premissa é verdadeira, possam focar em sua resolução ou seu abrandamento. Desta forma, a nosso ver é imperativo o fomento de estudos e trabalhos que abordem essa ótica, sobretudo ao levarmos em conta o entendimento de Scherer (2008), de que o Estágio Curricular Supervisionado

é vivido diferentemente para cada acadêmico, pois reúne variáveis importantes como: o nível de apreensão de conhecimentos no curso de formação e a capacidade de refletir sobre eles; as situações práticas vividas; as experiências anteriores ao curso ou obtidas durante o curso, que levaram a optar por aquela formação; as relações inter-pessoais criadas no próprio ambiente de estágio; as relações estabelecidas com o supervisor acadêmico. (SCHERER, 2008, p.81)

Embora possua problemas na visão de alguns indivíduos, é extremamente aprazível perceber que, mesmo em tempos de dificuldades e precarização do Ensino Superior e da educação brasileira em geral, o curso diurno de licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPel – na visão dos egressos – consegue manter um padrão elevado na execução dos Estágios Curriculares Supervisionados.

Não obstante não atinja a impossível virtude da perfeição e possua problemas inerentes aos cursos superiores do Brasil, o curso consegue seguir

nos ECS uma estreita e rigorosa relação com os aspectos e objetivos definidos em seu planejamento. Embora o nível dos Anos Finais e o do Ensino Médio tenham efetuado um índice de satisfação ligeiramente superior ao dos Anos Iniciais nas respostas dos participantes, não podemos considerar que houve significativa diferenciação entre eles. Ao passo que um egresso fazia uma reclamação pontual endereçada a tal nível, outros realizavam um elogio para o mesmo.

As metodologias empregadas pelos professores dos ECS também foram consideradas satisfatórias na visão dos egressos, considerando que em geral os participantes julgaram terem sido bem orientados. Os ECS também seguiram meticulosamente uma relação da teoria com a prática, respeitando as individualidades de cada nível e de cada ator deste processo, proporcionando uma experiência extremamente próxima da realidade que irão enfrentar na atuação profissional e perfazendo aquilo que Téo (2013) estabelece como requisito mínimo para exercer a atividade docente, considerando-a uma profissão como qualquer outra – e vendo como inconcebível que “qualquer um possa se aventurar a ser professor a partir de tendências vocacionais ou iluminação espiritual” sem a devida formação (TÉO, 2013, p.27).

Falando tanto das características positivas quanto das negativas, a grande maioria dos participantes desta pesquisa ressaltaram situações e problemas amplamente conhecidos e discutidos na educação brasileira da atualidade, como falta de estrutura física e material, desvalorização da disciplina de Educação Física e da figura docente tanto por parte dos alunos e de outros professores, quanto dos gestores em nível escolar como em nível político. Embora estes problemas façam parte do universo dos estágios curriculares, eles não estão estritamente ligados ao curso de licenciatura em Educação Física. O curso de Educação Física pode colaborar com indicações de abordagens para sanar os problemas, indicando caminhos a seguir e servindo como guia; porém, a resolução depende da competência do trabalho gestor.

Além disto, podemos perceber que houve mudança na percepção dos egressos sobre o ser professor após a realização dos ECS, cimentando as bases para solidificação de sua identidade docente ao proporcionar uma experiência real do que é ser professor na prática. Mesmo criticando – severamente em alguns

casos – certos aspectos, houve um predomínio maior de respostas positivas sobre a profissão docente e o trabalho nas escolas, indicando que os egressos mantêm seu interesse na função.

Outro aspecto que, embora não tenha sido diretamente o objeto de estudo deste trabalho, naturalmente surgiu e revelou informações interessantes foi a excelente visão dos egressos acerca da recepção no ambiente escolar. Com tanto alunos como professores recebendo os estagiários de maneira amistosa em um ambiente que por vezes pode ser hostil e intimidador para um estudante, é aprazível perceber que mesmo com todos os problemas advindos do descaso com a educação pública, a escola e a comunidade escolar ainda se mantêm como lugares receptivos à presença do estagiário, sendo de maneira majoritária bem-vistas por parte destes e perfazendo os melhores índices nas questões deste trabalho. Este fato demonstra como nossos professores estão firmes em sua missão e em seu propósito de ensinar, seja aos seus alunos da educação básica ou a seus futuros colegas de profissão.

Além disso, com a maioria dos participantes se referindo à profissão de professor de Educação Física como árdua, porém gratificante, podemos claramente perceber que, mesmo vivendo em tempos em que cada vez mais as recompensas morais e financeiras tornam-se escassas, a profissão ainda mantém algum interesse entre alguns alunos. Devemos nos questionar se este não é o único aspecto que mantém a integralidade da educação brasileira, impedindo-a de colapsar totalmente mesmo sendo vítima combatida de incontáveis ataques aos seus alicerces.

Espera-se que esses questionamentos levantados e abordados durante este trabalho possam auxiliar na melhora do desenvolvimento dos estágios do curso de Educação Física, possibilitando um novo olhar com propósito de fortalecer e difundir os pontos positivos, bem como mitigar e sanar os pontos negativos de maneira a tornar a experiência dos ECS cada vez mais deleitante tanto para os professores orientadores, quanto para seus alunos, futuros professores companheiros de profissão, atuantes na educação básica ou ao seu lado no Ensino Superior.

7. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

BARROS, Irene; GOMES, Patrícia; PEREIRA, Ana Luísa; BATISTA, Paula. Experiências prévias na (re)configuração da identidade profissional: um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. **Ágora para la EF y el deporte | Agora for PE and Sport**. Nº14 (3) set – dez. 2012,303-319.

BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; PEREIRA, Ana Luisa; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012. v. 2. – (Temas em movimento)

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 87.497, de 18 de agosto de 1982**. Diário Oficial, Brasília, 1982.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001, de 06 de agosto de 2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em: 24 fev. 2017.

CANCIGLIERI, Felipe Gustavo Santos. **As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de educação física**. 2016. 140 p. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/143057>. Acesso em: 06/mar/2017.

CARDOZO, Luciana Pereira. **Estágio curricular supervisionado em Educação Física: significado para a formação docente dos egressos da FURG**. 106f. Dissertação (Mestrado Educação – Formação de Professores) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

EDELSTEIN, Gloria E. Práticas y Residencias: memorias experiencias, horizontes... **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 33, 2003, pp. 71-89.

FORTES, Victor Manuel dos Reis Borges. **A constituição da identidade do professor caboverdiano nas relações sociais e de trabalho**. 213f. Tese (Doutorado Educação – Psicologia da Educação) – Centro de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel. Unidade 3 – A construção da pesquisa. In: _____, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

_____, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde dos. Unidade 4 – Estrutura do projeto de pesquisa. In: _____, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GÜNTHER, Hartmut. **Como Elaborar um Questionário (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01)**. Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia Ambiental. Brasília, Distrito Federal, 2003. Disponível em: www.psiambiental.net/pdf/01Questionario.pdf. Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002. Disponível em:

https://www3.fmb.unesp.br/emv/pluginfile.php/24531/mod_resource/content/1/Lib%C3%A2neo%20-%20Livro%20Didatica.pdf. Acesso em 24 fev 2017.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o Estágio/Prática de Ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

_____. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan.-jun. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Rafael Costa; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. O Estágio Supervisionado em Educação Física e as produções da ANPED e CAPES DE 2009 A 2013. **Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)**. 2016.

MENDES, Valdelaine da Rosa; FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino; VERONEZ, Luiz Fernando Camargo Veronez; PEIL, Luciana Marins. O pé na escola: o estágio na formação inicial dos professores de Educação Física. **The FIEP Bulletin**, v. 80, p. 21-24, 2010.

METZNER, Andreia Cristina. Proposta didática para o curso de licenciatura em educação física: aprendizagem baseada em casos. **Educ. Pesqui.**, Set 2014, vol.40, no.3, p.637-650. ISSN 1517-9702

MONTIEL, Fabiana Celente. **Os Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

NOGUEIRA, Roberto. **Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real**. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2004.

PINTO, Maria das Graças C. da S. M. G. Os estágios obrigatórios nos espaços/tempos formativos: universidade e escola. 2014. In: **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. ENDIPE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/18.%20OS%20EST%C3%81GIOS%20OBRIGAT%C3%93RIOS%20NOS%20ESPA%C3%87OS.pdf>. Acesso em: 06/mar/2017

PIRES, Giovani de Lorenzi; Estágio supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional. In. NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O.; **Construção da identidade profissional em educação física: da formação a intervenção**. Florianópolis, Ed da UDESC, v2, 2012.

PIRES, Veruska. **A construção da identidade docente em Educação Física: um estudo sobre as perspectivas do estudante-estagiário de cursos de licenciatura na realidade de Florianópolis – SC**. 2014. 70 f.. Projeto de Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) - Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RAMOS, Glauco Nunes Souto. **Preparação profissional em educação física: a questão dos estágios**. 2002. 126f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RIBEIRO, Vandressa Teixeira; FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NAZARIO, Patrik Felipe. Preocupações pedagógicas e competência profissional

de estudantes de Educação Física em situação de estágio. **Rev. educ. fis. UEM**, Mar 2015, vol.26, no.1, p.59-68.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, Luis Henrique; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. V. 10, n. 1, p.225-245, 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TÉO, Carlos Eduardo. **Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL**. 2013. 177p. Dissertação - (mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ULIANA, E. R. Estágio Supervisionado: Uma Oportunidade de Reflexão das Práticas na Formação Inicial de Professores de Ciências. Anais do **IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia**. 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3377_1677.pdf> Acesso em: 20 dez 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, COCEPE. **Resolução nº 04, de 08 de junho de 2009.** Dispõe sobre a realização de Estágios obrigatórios e não obrigatórios por alunos da UFPel. 2009.

_____, ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** 2015

VASCONCELOS, Liliana; GUEDES, Luis Fernando Ascensão. E-surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. **Anais do X SEMEAS, FEA-USP**, 2007.

ZANCAN, Silvana. **Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em educação física.** 2012. 116p. Dissertação - (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/2790>. Acesso em: 08/mar/2017.

8. ANEXOS/APÊNDICES

8.1 Questionário (APÊNDICE 1)

8.1.1 Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

SOBRE O ESTÁGIO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ATÉ O 5º ANO):

O plano de ensino da disciplina de Práticas Pedagógicas deste nível correspondeu plenamente ao que foi tratado no Estágio de nível correspondente.

Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Os professores recomendaram bibliografia ou outros materiais além dos especificados na ementa da disciplina.

Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Os Estágios deste nível foram localizados nos semestres de forma apropriada.

Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Os Estágios deste nível tiveram uma carga horária satisfatória.

Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

A metodologia utilizada para no Estágio deste nível foi adequada.

Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

As disciplinas de Estágio deste nível conseguiram uma satisfatória relação entre teoria e prática.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Fui assessorado de forma satisfatória pelos professores orientadores (ESEF) durante a realização deste Estágio.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Os professores orientadores (ESEF) deste nível realizaram pelo menos 02 observações das minhas aulas.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Posso dizer que os professores responsáveis por este nível de Estágio conhecem bem a realidade escolar.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Fui bem recebido(a) pelos professores, funcionários e administradores da escola durante as observações e atividades neste nível.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Fui bem recebido(a) pelos alunos da escola durante o Estágio deste nível.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Em geral, os objetivos traçados nos planos de ensino deste nível de Estágio foram atingidos.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

8.1.2 Estágio dos Anos Finais do Ensino Fundamental

SOBRE O ESTÁGIO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO):

O plano de ensino da disciplina de Práticas Pedagógicas deste nível correspondeu plenamente ao que foi tratado no Estágio de nível correspondente.

Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

Os professores recomendaram bibliografia ou outros materiais além dos especificados na ementa da disciplina.

Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

Os Estágios deste nível foram localizados nos semestres de forma apropriada.

Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

Os Estágios deste nível tiveram uma carga horária satisfatória.

Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

A metodologia utilizada para no Estágio deste nível foi adequada.

Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

As disciplinas de Estágio deste nível conseguiram uma satisfatória relação entre teoria e prática.

Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

Fui assessorado de forma satisfatória pelos professores orientadores (ESEF) durante a realização deste Estágio.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Os professores orientadores (ESEF) deste nível realizaram pelo menos 02 observações das minhas aulas.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Posso dizer que os professores responsáveis por este nível de Estágio conhecem bem a realidade escolar.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Fui bem recebido(a) pelos professores, funcionários e administradores da escola durante as observações e atividades neste nível.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Fui bem recebido(a) pelos alunos da escola durante o Estágio deste nível.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Em geral, os objetivos traçados nos planos de ensino deste nível de Estágio foram atingidos.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

8.1.3 Estágio do Ensino Médio

SOBRE O ESTÁGIO DO ENSINO MÉDIO:

O plano de ensino da disciplina de Práticas Pedagógicas deste nível correspondeu plenamente ao que foi tratado no Estágio de nível correspondente.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

Os professores recomendaram bibliografia ou outros materiais além dos especificados na ementa da disciplina.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

Os Estágios deste nível foram localizados nos semestres de forma apropriada.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

Os Estágios deste nível tiveram uma carga horária satisfatória.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

A metodologia utilizada para no Estágio deste nível foi adequada.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

As disciplinas de Estágio deste nível conseguiram uma satisfatória relação entre teoria e prática.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

Fui assessorado de forma satisfatória pelos professores orientadores (ESEF) durante a realização deste Estágio.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Os professores orientadores (ESEF) deste nível realizaram pelo menos 02 observações das minhas aulas.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Posso dizer que os professores responsáveis por este nível de Estágio conhecem bem a realidade escolar.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Fui bem recebido(a) pelos professores, funcionários e administradores da escola durante as observações e atividades neste nível.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Fui bem recebido(a) pelos alunos da escola durante o Estágio deste nível.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Em geral, os objetivos traçados nos planos de ensino deste nível de Estágio foram atingidos.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

Em geral, minha avaliação sobre este Estágio foi positiva.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
 Concordo totalmente

8.1.4 Abrangência geral dos ECS e do curso de licenciatura em Educação Física

ABRANGÊNCIA GERAL DO ESTÁGIO/CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

Creio que a minha atuação (desempenho) como professor(a) nos Estágios foi satisfatória.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

Demonstrei elevado nível de interesse e dedicação nos Estágios.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

Acredito que consegui ter uma experiência real do que é ser professor durante os Estágios.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

Durante e/ou após a experiência dos Estágios, me senti mais interessado em ser professor.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

Após a experiência dos Estágios mudei minha concepção acerca do que é ser professor.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

Penso que o curso de Educação Física – Licenciatura em sua totalidade de disciplinas me preparou de forma adequada para atuar nos Estágios.

- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo
Concordo totalmente

Destaco como pontos positivos dos meus Estágios:

Destaco como pontos negativos dos meus Estágios:

Após a realização dos Estágios posso afirmar que ser professor(a) de Educação Física para mim é....

Há alguma consideração sobre o desenvolvimento dos estágios que não foi abordada nas questões e você gostaria de falar?

8.2 Questionário online no Google Docs (APÊNDICE 2)

8.2.1 Exemplo de questão construída

Seção 2 de 5

Sobre o estágio das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano)

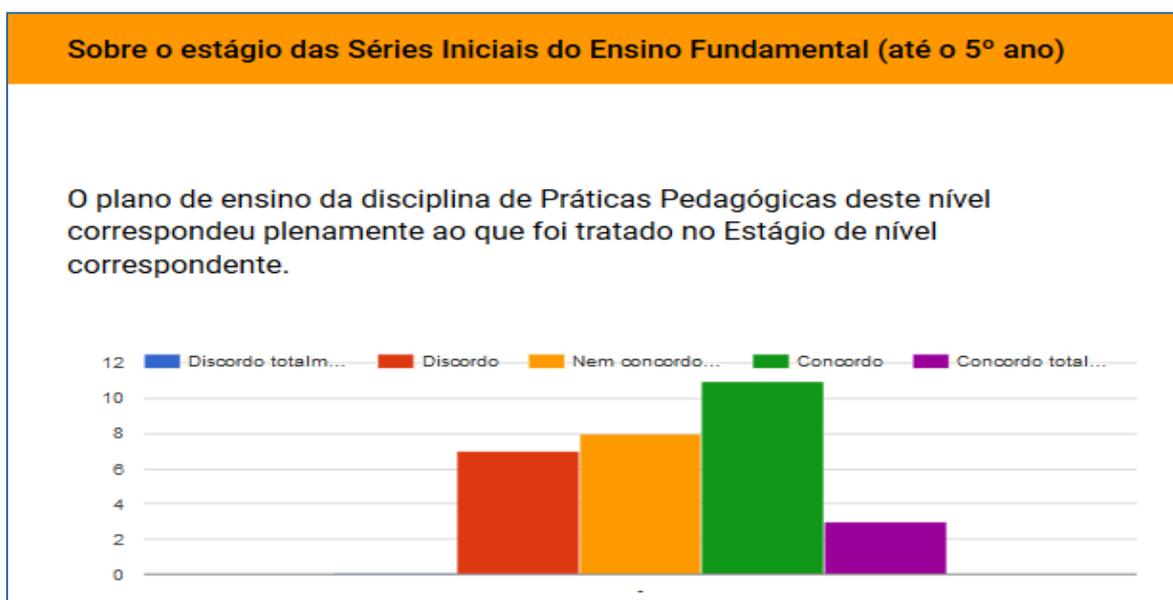
Descrição (opcional)

O plano de ensino da disciplina de Práticas Pedagógicas deste nível correspondeu plenamente ao que foi tratado no Estágio de nível correspondente. *

Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo Concordo totalmente

-

8.2.2 Exemplo de exposição gráfica automática dos dados coletados



8.3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Lucas de Freitas da Silva Orientadora: Maria das Graças C. S. M. G. Pinto
Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação (FaE)/Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Endereço: Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas-RS
Telefone: 053 984030411 (pesquisador) / 053 32845536 (PPGE/FaE/UFPel)

Concordo em participar do estudo **O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA ÓTICA DOS ALUNOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será “descrever o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado na ótica de egressos do curso presencial diurno de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa. Estou ciente de que a minha participação envolverá o preenchimento de um questionário e, caso seja selecionado para amostra intencional e aceite o convite, a participação em uma entrevista.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos na participação neste estudo.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar da pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante:

Declaração de aceite

Li o termo acima e concordo em participar

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel – Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas/RS; Telefone: (53) 32845536.