

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DISCENTE¹

SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP: CONTRIBUTIONS IN THE CONSTRUCTION OF TEACHING
PROFESSIONALS: AN ANALYSIS FROM THE PERCEPTION OF STUDENTS

ESTAPA CURRICULAR SUPERVISADA Y SUS CONTRIBUCIONES FORMATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN
DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE: UN ANÁLISIS A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN DISCENTE

Maria Teresa Sudário Rocha²
Jairo Antonio Paixão³

Resumo: O estudo analisou a partir das percepções de estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física possíveis contribuições do estágio curricular supervisionado na formação docente para atuar na educação básica. A partir de uma pesquisa qualitativa, participaram do estudo 11 acadêmicos que se encontravam entre o sexto e oitavo períodos letivos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto. Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada e, para a análise dos dados, foi empregada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Como resultados, foi possível afirmar que as experiências vivenciadas no estágio possibilitaram aos acadêmicos perceberem um distanciamento entre a universidade e a realidade de muitas escolas, diferenciação na forma de atuação pedagógica dos professores supervisores nos segmentos que compõem a Educação Básica, sendo que, por um lado, foram percebidas maiores dificuldades e resistências com os alunos do ensino médio e, por outro, a identificação com os alunos da Educação Infantil. A maioria dos estudantes afirmou que, de uma maneira geral, os estágios contribuíram ainda para sua ressignificação acerca da profissão docente.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado. Profissionalidade docente. Educação Física. Educação básica.

Abstract: The study analyzed from the perceptions of students of the Licentiate Course in Physical Education possible contributions of the supervised curriculum internship in the teacher training to act in basic education. From a qualitative research, participated in the study 11 students that were between the sixth and eighth academic terms of the Licentiate course in Physical Education of the Federal University of Ouro Preto. A semi-structured interview script was used and content analysis was used to analyze the data (BARDIN, 2011). As results, it was possible to affirm that the experiences lived in the stage allowed the academicians to perceive a distance between the university and the reality of many schools, differentiation in the form of pedagogical action of the supervisors teachers in the segments that compose the Basic Education, being that, on the one hand, greater difficulties and resistance were perceived with high school students and, on the other hand, identification with the students of Early Childhood Education. Most of the students stated that, in general, the internships still contributed to their resignification about the teaching profession.

Keywords: Supervised curricular internship. Professional teaching. Physical Education. Basic education.

Resumen: El estudio analizó a partir de las percepciones de estudiantes del Curso de Licenciatura en Educación Física posibles aportaciones del estudio curricular supervisado en la formación docente para actuar en la educación básica. A partir de una investigación cualitativa, participaron del estudio 11 académicos que se encontraban entre el sexto y octavo períodos lectivos del curso de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal de Ouro Preto. Se utilizó un guión de entrevista semiestruturada y, para el análisis de los datos, se empleó el análisis de contenido (BARDIN, 2011). Como resultados, fue posible afirmar que posible afirmar que las experiencias vivenciadas en el estudio posibilitar a los académicos percibir un distanciamento entre la universidad y la realidad de muchas escuelas, diferenciación en la forma de actuación pedagógica de los profesores supervisores en los segmentos que componen la Educación Básica, Por un lado, se percibieron mayores dificultades y resistencias con los alumnos de la enseñanza media y, por otro, la identificación con los alumnos de Educación Infantil. La mayoría de los estudiantes dijo que, en general, las prácticas contribuyeron a su resignificación sobre la profesión docente.

Palabras-clave: Etapa curricular supervisada. Profesionalidad docente. Educación Física. Educación básica.

¹ O presente artigo resultou de uma pesquisa desenvolvida como parte integrante do mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, MG que teve como órgão financiador a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de março de 2015 a fevereiro de 2017.

² Universidade Federal de Ouro Preto, MG. maloc1990@gmail.com

³ Professor na Universidade Federal de Viçosa, MG. jairopaixao2004@yahoo.com.br

INICIANDO OS PERCURSOS...

A formação inicial compreende um período no qual os futuros docentes terão contato com conhecimentos específicos da profissão, além de vivências no ambiente de intervenção que, por sua vez, formarão a base para o desenvolvimento de competências que lhes serão exigidas numa determinada área de atuação (NASCIMENTO, 2002; SHIGUNOV; MACIEL, 2002; QUARANTA; PIRES, 2013).

Considerada nessa perspectiva, a formação inicial de professores constitui uma fase durante a qual o acadêmico irá adquirir conhecimentos científicos, pedagógicos e aqueles de natureza experiencial (TARDIF, 2011). No âmbito das dimensões do conhecimento que estruturam as matrizes curriculares, disciplinas como Metodologia do Ensino, Didática, Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado nomeadamente compõem o corpo de saberes pedagógicos que se relacionam diretamente à prática de intervenção em uma determinada área do saber. Dentre elas, a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado passaram a ser instituídos obrigatoriamente e com carga horária definida, a partir da Resolução CNE/CP 02/2002. Ainda que o texto da referida resolução deixe margem para diferentes interpretações por parte das instituições de ensino superior na maneira como efetivam tal orientação legal nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, trata-se de disciplinas essenciais na formação do futuro professor no campo de atuação. A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, instituiu a carga horária de 400 horas de estágio nas licenciaturas.

Nessa direção, é importante assinalar que o estágio curricular supervisionado constitui momento ímpar na formação inicial, ao possibilitar ao acadêmico a reflexão sobre a prática pedagógica *in loco* com seus matizes reais. Sobretudo, traduz-se como um momento que oportuniza ao acadêmico compreender o sistema de ensino, as políticas educacionais, a escola e os alunos com os quais irá desenvolver e construir processos de aprendizagem.

É destacado por Tardif e Lessard (2005) que o estágio é uma experiência única e tem um valor de vivência incorporada aos aspectos pessoais e profissionais. Mas os autores acreditam que a experiência não é apenas pessoal, é também social no sentido de definir um grupo com uma

ordem de valores e méritos atribuídos às ações. Assim, nesse período curricular, o estagiário pode apreender elementos constitutivos de sua profissão, sendo importante que ocorra um envolvimento entre o professor (da escola), o estudante estagiário e o professor formador (da universidade), para que o estágio seja efetivamente significativo (IZA; NETO, 2015) e, para que seja proveitoso e participe ativamente da formação é necessário que haja uma prática reflexiva (KULCSAR, 1994).

Por estágio curricular compreendem-se as atividades que os alunos dos cursos de licenciaturas realizarão a certa altura do curso de formação inicial, no campo de seu futuro trabalho, o ensino básico. Comumente, trata-se do primeiro contato do aluno com o seu futuro campo de trabalho, na posição de professor: ambiência onde os maiores desafios e dificuldades docentes se apresentam (PIMENTA, 2010; SILVA, 2010). Sua finalidade é integrar o processo de formação do aluno de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise e de interpretação crítica, a partir de nexos com as disciplinas do curso (PIMENTA; LIMA, 2012). Muitos autores consideram o estágio curricular supervisionado um momento privilegiado para que se desenvolva interação entre teoria e prática no contexto da realidade da escola, dos docentes e dos alunos (KULCSAR, 1994; ANDRADE, 2004; CONCEIÇÃO; KRUG, 2008; MORAES et al., 2008; PIMENTA, 2010; SAMBUGARI, 2011; PIMENTA; LIMA, 2012; RODRIGUES, 2013).

A legislação vigente no Brasil normatiza o estágio definindo algumas diretrizes para a parte cedente e para a parte concedente, a saber: a universidade e a escola. Essas normas definem carga horária, seguro-saúde, direitos e deveres dos estagiários e o papel do professor universitário (BENITES et al., 2012). Os marcos regulatórios do estágio encontram nas diretrizes curriculares e respectivas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Tendo em vista os ordenamentos legais que direcionam a estruturação da formação inicial no país, o estágio curricular supervisionado é parte integrante do processo de construção identitária do futuro professor de Educação Física que, como prática educativa, direciona o acadêmico para a escola com o intuito de vivenciar a relação professor-aluno, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações, e parte das condições

organizativas, tendo em vista os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. A interação professor-aluno é aqui destacada como o aspecto fundamental do funcionamento da situação didático-pedagógica para a assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades e, principalmente, o formato da aula – atividades individuais e coletivas, inerentes à Educação Física escolar. Sobretudo, essas ações que se concentram a partir da segunda metade do curso, de forma mais pontual no estágio curricular supervisionado, buscam desenvolver o futuro professor, preparando-o para conduzir ações docentes na escola enquanto espaço de intervenção numa realidade social concreta (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010; MARTINY; SILVA, 2011; ZOTOVICI et al. 2013; MOLETTA, et al. 2013; IZA; NETO, 2015).

Tendo em vista as especificidades presentes na Educação Física enquanto área de conhecimento e intervenção na escola, o que demanda a necessidade de se pensar os campos de entrelaçamento e tensão entre a teoria e a prática, se faz necessário significar a experiência do estágio nesse campo para favorecer a formação inicial para com a referida área de atuação docente (ZOTOVICI et al., 2013).

Nesta perspectiva, o estudo analisou, a partir das percepções de estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física, as contribuições do estágio curricular supervisionado na construção da profissionalidade docente para atuar na educação básica.

Cumpre destacar que, os argumentos que conformam este estudo são parte integrante de uma investigação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que teve como tema “Percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado, desenvolvida no período de 2015 a 2017”.

CAMINHOS DA PESQUISA...

Considerando os fenômenos estudados, foram adotados os procedimentos de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Participaram deste estudo 11 acadêmicos (cinco homens e seis mulheres) do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFOP que se encontravam entre o sexto e oitavo

períodos letivos do curso. A seleção dos participantes se deu a partir dos seguintes critérios de inclusão: encontrar-se regularmente matriculado no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFOP, ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ter concluído, no mínimo, duas disciplinas de estágio curricular supervisionado, o que equivale à metade da carga horária total de estágio no curso. Essa exigência se deveu ao fato de se tratarem de alunos que possuíam maior vivência em atividades de docência na escola. Foram considerados como critérios de exclusão os participantes que não se encontravam na situação descrita, a recusa da assinatura do TCLE e o não interesse em participar da investigação.

Como instrumento para a coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada (MANZINE, 2004). O roteiro da entrevista foi estruturado a partir dos pressupostos da literatura que trata da formação de professores, tendo como eixo balizador os objetivos estabelecidos para a presente investigação.

Dentre os procedimentos adotados para a coleta de dados, buscou-se agendar as entrevistas, de acordo com a disponibilidade dos participantes e em locais de escolha dos mesmos. As entrevistas foram gravadas com o emprego de um gravador digital de voz e posteriormente transcritas na íntegra para análise.

Para a discussão dos dados coletados, foi empregada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Nesse processo, conforme propõe a literatura, foram observadas as seguintes etapas: na primeira etapa foram realizadas leituras e elaboração de indicadores que fundamentassem a interpretação. Na segunda etapa, os dados foram codificados a partir de unidades de registro e, finalmente, na terceira e última etapa se fez a categorização, que consistiu na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

O projeto de pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP, Parecer n. 1. 589. 210 em 14 de junho de 2016.

Os resultados e discussão serão apresentados em duas sessões estabelecidas a partir do objetivo da presente investigação: a primeira buscou analisar as experiências vivenciadas pelos acadêmicos no estágio; a segunda aborda a percepção da profissão docente após a realização do estágio. Para manter o sigilo

dos dados e preservar a privacidade dos entrevistados, foi utilizado um sistema de numeração para identificar cada participante (n.1 a n.11).

DISCUTINDO O ESTÁGIO E A PROFISSÃO DOCENTE...

Experiências vivenciadas no estágio curricular supervisionado

Embora o estágio curricular supervisionado configure o momento integralizador de um curso de Licenciatura, em que o acadêmico se encontra inserido no campo de trabalho – a escola – e terá a oportunidade de desenvolver atividades específicas da profissão docente, os relatos dos participantes desta investigação mostraram que três detinham experiência prévia com atividades docentes na educação básica por meio de contratos temporários de designação e ainda como participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (MEC, 2016). Essas experiências prévias contribuíram, sobremaneira, na realização dos estágios, por enriquecer e articular os saberes experienciais, profissionais, curriculares e disciplinares (TARDIF, 2011), colaborando com uma visão mais ampla da realidade escolar.

Um dado a ser ressaltado é de um entrevistado que acredita que o conjunto dos estágios acrescentou muito por trazer a realidade da escola, agregando conhecimento e trocas de experiências. Essas vivências da realidade da instituição escolar são consideradas essenciais por alguns autores que consideram o estágio enquanto o momento onde o acadêmico entra em contato com o futuro campo de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005; PIMENTA; LIMA, 2012). Em complemento, um participante abordou sobre o choque de realidade que passou ao se deparar com as escolas em que estagiou, por se tratarem de escolas em comunidades carentes, onde grande parte dos alunos se encontrava em situação de vulnerabilidade social. Esse fato leva a outro ponto de discussão, que é o distanciamento existente entre a formação inicial oferecida nas instituições de ensino superior e as realidades distintas presentes nas escolas, ponto ressaltado por quatro participantes da pesquisa. Dois deles afirmaram que, mesmo com planejamento, algumas aulas não foram desenvolvidas como o

previsto, gerando certa frustração, como protesta uma das participantes:

(...) na faculdade, é tudo muito lindo, assim, saber na teoria. “ah quando você chegar na escola você pode aplicar tanta, tantas coisas, o plano de ensino tem que ser assim, as atividades tem que ser assim, os PCNs são assim, o CBC é assim...”, só que quando você chega lá, os seus alunos não recebem da mesma forma, eles não querem fazer, e eles não veem isso como.. tô generalizando mas, do ensino fundamental chegando no oitavo, nono ano, até o terceiro ano, eles já não aceitam Educação Física como a gente vê lindo maravilhoso, porque a gente gosta do que faz.. eles já vem tipo assim, “ah é um saco que tenho que fazer a mesma coisa que eu sempre fiz”, então assim, o estágio é um choque de realidade pra você ver “olha, cê vai sair e você tem que mudar esse padrão de conhecimento que esses meninos têm com a Educação Física”. (n.10)

Há grande produção científica que aborda o estágio curricular supervisionado como um momento para que se desenvolva interação entre teoria e prática no contexto da escola (KULCSAR, 1994; ANDRADE, 2004; CONCEIÇÃO; KRUG, 2008; MORAES et al., 2008; PIMENTA, 2010; SAMBUGARI, 2011; PIMENTA; LIMA, 2012; RODRIGUES, 2013), mas não é possível realizar uma leitura da prática sem uma leitura teórica adequada (FAZENDA; 1994), isso porque elas se complementam no processo ensino aprendizagem (BERTINI JR; TASSONI, 2013). Por esse fator, essa articulação tem sido uma das preocupações de investigação no processo de formação de professores (PIMENTA, 2012). Um caminho com vistas a amenizar essa situação poderia estabelecer uma aproximação da Universidade e da Escola, para que as pesquisas se aproximem mais da realidade e cheguem aos cursos de formação, minimizando o choque de realidades nos primeiros contatos dos estagiários de cursos de licenciatura com as escolas. Essa aproximação pode evitar também alguns preconceitos com a docência. Por exemplo, uma das entrevistadas afirmou que antes dos estágios acreditava que os professores deveriam forçar os alunos a participarem de suas aulas; e que era preciso sempre “dar um jeito”, mas quando se colocou no lugar da professora, viu que

a realidade era diferente e a cobrança deveria ser também diferente.

Ainda sobre a dissonância entre a teoria e a prática, cumpre destacar a recorrência de alunos que fazem intervenções antes de completarem as cargas horárias determinadas para observação e coparticipação das aulas durante os estágios. Ainda que a resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 tenha instituído a carga horária de 400 horas dessa prática nas licenciaturas, o texto deixa margem para diferentes interpretações por parte das Instituições no cumprimento dessas horas. Sendo assim, cada estágio da Licenciatura em Educação Física da UFOP tem uma quantidade de horas destinadas primeiramente à observação da realidade, e depois, a uma coparticipação em que o estagiário colabora com os professores dentro de suas aulas, como uma prévia para as intervenções. Apenas depois dessa carga horária os estagiários podem desenvolver as suas intervenções, que são feitas sob orientação. Então existem diferentes momentos de preparação do estagiário para exercer as atividades da docência, assim, um dos participantes demonstra essa preocupação em seu relato, onde exprime o desejo de seguir à risca as recomendações oficiais dos estágios.

Essas fases dos estágios são essenciais para o reconhecimento da realidade na prática, quando o estagiário tem a oportunidade de conhecer os alunos e as condições que a escola oferece para as aulas de Educação Física e, a partir daí, poder discutir o planejamento de suas intervenções juntamente com os professores envolvidos. Mesmo com a estrutura de organização dos estágios, quatro participantes assumiram turmas antes de completarem essas fases anteriores de preparação.

Então, eu tenho um problema nos estágios na Educação Física (...), eu sempre vou pra fazer estágio e acabo virando o professor do estágio, eu tenho extremo problema com isso, o único local que não aconteceu isso foi no IFMG, porque eu tenho essa afinidade com os alunos e acabo passando essa segurança para o professor do campo estágio também, e aí os alunos passam a me respeitar também, por exemplo, quando eu fiz no NOME DA ESCOLA, são professoras lá, e aí eu era referência masculina, os alunos me respeitavam e não respeitavam a professora, entendeu? Então assim, eu não precisava falar duas vezes, só

que quando você está em uma situação de estagiário, o que você gostaria era de ser estagiário mesmo, ir pro campo de estágio e seguir à risca o que manda as documentações, eu queria ir lá e coparticipar, intervir, eu não queria ir lá e no primeiro dia de observação e já começar com minha coparticipação e começar a dar aula. (n.3)

Além de seguir as especificações de carga horária dos estágios, como assinalam Iza e Neto (2015), é preciso que exista uma interação do professor da escola com o aluno estagiário, aspecto fundamental da dimensão didático-pedagógica, contribuindo para que o estágio seja momento significativo na formação inicial, pois essa vivência é uma experiência também social, no sentido de definir um grupo (TARDIF; LESSARD, 2005). Sendo assim, cinco participantes do estudo tiveram colaboração essencial dos professores para melhorarem suas intervenções nos estágios, colaborando para que participassem ativamente da formação profissional.

Em direção oposta aos entrevistados que acreditaram que o estágio acrescentou muito em suas formações, dois participantes afirmam que as disciplinas de observação não acrescentaram em nada em seus percursos como professores em formação. Como afirma um dos entrevistados:

O fundamental também não foi muito produtivo, tanto o fundamental I, é um estudante de medicina aqui da universidade, então não tava muito nem aí, então ele rola bola, então não foi muito produtivo. O fundamental II também, a professora assim mais velha, como que fala? Tá desgastada pela profissão, também, não foi muito produtivo. O ensino médio agora também, tô vendo também que não tá sendo produtivo porque o professor também só rola bola, outro dia assim estava conversando com ela, perguntei onde era a formação dela, professora nova e tal, até achei que tinha formado em alguma particular e coisa, mas é até formada na UFV e tal, mas solta os alunos na quadra e não tá nem aí. (n.9)

Pode-se atribuir a esse relato diferentes fatores relacionados ao estágio em si, mas também à prática atual da Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica. Inicialmente é preciso discutir as experiências com

as atividades docentes desenvolvidas pelos estagiários dentro do campo de atuação, que devem se dar de maneira crítica (KULCSAR, 1994; FREIRE, 1996). De acordo com os autores, uma prática sem criticidade não se apresenta enquanto possibilidade do estágio na qualidade de colaborador na construção da identidade docente transformadora (GUIMARÃES, 2004; LIBERALI, 2004; PIMENTA; LIMA, 2012). O entrevistado chama atenção também para o local de formação de uma das professoras que foi sua supervisora, afirmando que, por ela ter se formado numa instituição de ensino superior renomada, ele esperava que suas aulas fossem planejadas, com o desenvolvimento de conteúdos melhor elaborados para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Mas apenas uma formação em uma instituição de ensino superior específica não garante que seu aluno desenvolva uma formação crítica e reflexiva: é necessária também uma postura de autoconhecimento, um posicionamento em relação ao mundo, uma possibilidade de reconstrução de si, sendo preciso considerar a cultura histórica, econômica e sociológica do sujeito (FREIRE, 1996; OLIARI et al., 2012).

Além desse fator, é preciso aqui discutir a atual conjuntura das aulas de Educação Física na escola. Apesar de haver alguns avanços, a maior parte dos professores não faz um planejamento de conteúdos diversificado, havendo assim, a hegemonia do futebol (FARIA, 2014). Embora o futebol seja um conteúdo rico, ele não é desenvolvido na escola enquanto um conjunto de atividades com uma sequência pedagógica com finalidade de fazer parte de um processo de ensino-aprendizagem, sendo apenas uma reprodução de sua forma fora da escola. Essas duas possíveis formas de (re)produção do esporte dentro do ambiente escolar, são chamadas por Vago (1996) de *Esporte na escola* e *Esporte da escola*, sendo o primeiro, uma modalidade dentro da escola que apenas reproduz as práticas de esporte hegemônicas na sociedade. Já o esporte da escola aponta a escola como instituição social que pode produzir uma cultura escolar de esporte que “estabeleça com elas (as práticas de esporte) uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade (VAGO, 1996, p.4)”.

Essa reprodução hegemônica do conteúdo esporte pode trazer um problema nas aulas, pois, como os alunos acreditam ter uma familiaridade com essa prática corporal fora da escola, eles têm

a impressão de que o professor é dispensável nesse ambiente (BETTI, 1992). Nesse sentido, dois participantes acreditam que falta autoridade do professor de Educação Física, afirmando que os alunos estão moldando as aulas. Essa afirmação corrobora com resultados encontrados por Nogueira (2004), a qual afirma que, na disciplina de Educação Física, eram os alunos que comandavam a aula, pois eles “definiam os times, os jogos, suas regras e forma de organização. Somente os aspectos relativos ao tempo e ao espaço eram totalmente controlados pelas professoras” (p.153). Então, observa-se que essa realidade é amplamente encontrada nas escolas, onde o professor não consegue manter sua posição de autoridade frente aos alunos.

A partir dessa percepção sobre a autoridade, um desses entrevistados afirma ter efetivado uma atuação mais autoritária nas aulas que entrevistou, não tendo assim dificuldades para ministrar os conteúdos pretendidos. Esse participante, que é formado em Bacharelado, afirma que ainda enxerga a Educação Física, também dentro da escola, com um viés tecnicista. Essa visão tecnicista e o autoritarismo nas aulas estão intimamente conectados, pois a formação em Bacharelado assume uma visão mais estrutural e técnica, por visar alto rendimento nos diferentes contextos de atuação, onde é imperativa a exatidão dos movimentos. Mas a percepção da Educação Física escolar enquanto apenas técnica pode acabar se voltando à seleção dos mais habilidosos, um cenário no qual prevalece o saber fazer, reforçando para o professor de Educação Física, estereótipos de instrutor (DARIDO, 2008; MELO; FINCK, 2012).

Ainda sobre essas práticas desenvolvidas na Educação Física, chama a atenção o fato de alguns participantes terem observado especificidades presentes no decorrer dos segmentos que compõem a Educação Básica, que se inicia com a Educação Infantil e se estende até o Ensino Médio. De acordo com esses estagiários, os professores se dedicam mais nos anos iniciais da formação dos alunos, como se pode ver nesse relato em destaque:

(...) achei interessante principalmente é... quando eu tava no primeiro de observação... é como os professores se dedicam mais nos anos iniciais. (risos) (...) então, assim, eles preparam as aulas melhores e já pros anos

finais eles já não tem aquele fôlego mais então deixa solto. (n.6)

De acordo com a literatura, algumas diferenças são visíveis entre os professores dos diferentes segmentos da educação básica, principalmente na Educação Infantil, por exigir o emprego do lúdico e de metodologias agradáveis e com objetivos que atendam aos interesses da faixa etária (AYOUB, 2001; MAIA; SOARES; VICTORIA, 2009). Além desses fatores, o interesse e o prazer em aprender demonstrados pelas crianças, diminuem consideravelmente na medida em que avançam nas séries escolares (CALDAS; HÜBNER, 2000). Se, por um lado, os alunos dos anos iniciais demandam uma exigência maior por parte dos professores, pois se tratam de alunos que se encontram numa situação de maior dependência, no Ensino Médio a situação se inverte, ou seja, têm-se adolescentes com um maior nível de criticidade da realidade e ainda movidos por interesses diversos. Em um estudo desenvolvido por Darido (2008), alunos de Ensino Médio se queixaram de que os conteúdos são sempre os mesmos, dificultando o desejo em participar das aulas. Nesse mesmo estudo, os professores relataram que, na seleção dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas, a predileção pelo esporte se dá pela aceitação imediata por parte da maioria dos alunos. Há ainda uma tendência de ser trabalhado apenas o conteúdo esporte, usando a mesma metodologia no decorrer de todo período escolar que compreende a educação básica (DARIDO, 2008; GASPAS; MIRANDA, 2009). Destaque ainda deve ser dado a outros fatores que implicam negativamente para o aumento da não participação dos alunos nas aulas de Educação Física, como a esportivização das aulas que seleciona os mais habilidosos e exclui alguns alunos, as diferentes significações que os alunos fazem da Educação Física, as formas de afetividade, de socialização e de estética que os alunos estão acostumados, a relação do professor com os alunos e também o próprio gosto pelo conteúdo trabalhado (ZILBERSTEIN, 2013). Por assim dizer, observa-se um ciclo em que os alunos não se interessam pelas aulas de Educação Física, pois os conteúdos são semelhantes, ao mesmo tempo em que não aceitam bem diferentes conteúdos propostos pelos professores, o que os desanima a inovar em suas aulas.

Nesse caminho, seis entrevistados afirmaram que as aulas do Ensino Fundamental e Médio eram resumidas ao que os professores de Educação Física chamam de “Rola Bola”: que não mantêm o domínio do contexto da aula, jogando uma bola de futebol e se ausentando da participação no jogo em si (FARIA, 2014). Esse tipo de prática na Educação Física colabora para a desvalorização da disciplina, pois dá a impressão de que a área não é capaz de participar do processo de ensino-aprendizagem, sendo apenas uma recreação (BETTI, 1992; BERTINI JR; TASSONI, 2013).

Ainda sobre as práticas pedagógicas nos diferentes segmentos da Educação Básica, cinco participantes apontaram o Estágio Supervisionado: Ensino Médio, como o mais complicado, por diversos fatores, como falta de planejamento do professor, o receio perante a idade dos alunos, a falta de vontade dos alunos fazerem as aulas e a ausência de materiais. Por alguns desses fatores, duas participantes não pretendem trabalhar com o Ensino Médio após a formação inicial. Então, em linhas gerais, os estagiários declaram ter dificuldades em ministrar os conteúdos, como alega a entrevistada n.11:

(...) acho que foi ontem, anteontem, não sei que eu tava lá, fazer uma atividade com eles, que era o vôlei sentado, tipo assim eu nem tava intervindo, mas falei assim: ah, vou tentar fazer esse negócio com os menino aqui... só que foi muito difícil. Metade da turma não participou. Os que participaram, tipo assim, participaram porque a fessora falou assim: se vocês não fizerem a atividade vocês não vão jogar vôlei, vocês não vão fazer o que querem fazer, entendeu? (n.11)

Diante da atitude dos alunos do Ensino Médio, os professores influenciam e são influenciados ao longo do processo, e acabam demonstrando dificuldades em encontrar um rumo para o desenvolvimento da Educação Física enquanto componente curricular pedagógico no segmento, e, como consequência, pode-se observar a evasão dos alunos das aulas (MOREIRA, 2004). Com relação a essa significação da Educação Física, um dos entrevistados tem uma visão pessimista para a Educação Física. Ele assegura que apenas o estágio na Educação Infantil foi produtivo para sua formação e afirma que, quando for professor,

a estrutura das escolas e o comportamento dos alunos vão permanecer os mesmos. Sobre essa visão explanada pelo entrevistado, em que os estágios não acrescentaram muitas mudanças em sua formação, Zabalza (2014) coloca que nem sempre a aproximação do graduando com a escola propicia a ele a efetivação das finalidades do estágio.

Mesmo perante as dificuldades vivenciadas na escola e o fato dos professores que acompanharam serem “rola bola”, dois estagiários afirmaram que fizeram intervenções com atividades diferentes, com gincanas e competições com os alunos, tendo a participação de grande parte das turmas.

Na direção oposta ao trabalho com o Ensino Médio, sete participantes do estudo se identificaram com o trabalho na Educação Infantil. Assim, foram citadas algumas razões pela preferência desse segmento do Ensino Básico: as facilidades de trabalhar com a faixa etária, a aceitação dos alunos com as atividades propostas, uma maior dedicação e envolvimento dos professores ao trabalhar com os alunos e até mesmo o reconhecimento de algumas características da profissão: uma delas por ser uma pessoa amável com os alunos e estagiários e outro por ter formação militar e ter facilidade ao controlar os alunos.

(...) o que eu vivenciei, o que eu vi, basicamente, o que diferenciou foi o infantil... não só em questão de conteúdo que é totalmente diferente, faixa etária e tudo. Mas dos outros estágios (...) eu via a mesma coisa, praticamente, na Educação Física. Ah, no infantil eu tive oportunidade de trabalhar com um professor que era o meu supervisor e ele acreditava muito na linha da psicomotricidade. Então o cara, tipo assim, dava muita muitas aulas de coordenação pros alunos, tipo consciência corporal, entendeu? então tinha muito isso. E eu fiz com dois professores, um que era esse da psicomotricidade e o outro não... esses dois professores, um era mais voltado pra isso, o outro, a outra era mais tipo assim brincadeiras, jogos e brincadeiras. Então tipo assim às vezes era um pouco até livre, mas eu via que ela trabalhava muitas cantigas com as crianças, sabe? Foi bacana. Foi diferente dos outros, tanto de observação que eu fiz no ensino assim fundamental (...) foi rola bola e o restante também. (n.11)

Maggil (1984) afirma que a motivação está relacionada a forças interiores e exteriores que levam a pessoa a agir de certa maneira. Nessa perspectiva, não se obtém a exatidão acerca dos motivos pelos quais os professores se dedicam mais aos anos iniciais. Mas um aspecto que pode ser relevante na Educação Física é a realização de objetivos (WINTERSTEIN, 1992), e, como já explicitado pelos estagiários, os alunos da Educação Infantil tem uma receptividade maior de desenvolver as atividades propostas pelos professores, o que facilita o cumprimento do planejamento. Assim, com a realização do planejamento e dos objetivos, a motivação é crescente. A motivação com a Educação Infantil também pode ser explicada, em parte, pela riqueza de possibilidades de desenvolver a linguagem corporal, com prazer e alegria (MAIA; SOARES; VICTORIA, 2009). De acordo com os autores, criança é quase sinônimo de brincar, portanto essa necessidade de trabalhar os conteúdos com a referida faixa etária de forma lúdica pode ser um atrativo aos professores da Educação Infantil, para que se sintam motivados a planejar e desenvolver um trabalho educativo mais cuidadoso.

Um dos entrevistados afirmou que, dentre os estágios realizados, um dos pontos altos foi o momento em que trabalhou com uma turma de Educação Infantil onde havia uma criança autista. Ele revela que esse fato dificulta o andamento das aulas de Educação Física pela falta de preparo dos professores, atentando que ele mesmo conseguiu obter alguns avanços no que se refere à participação desse aluno nas aulas. Essa situação relatada suscita elementos para se analisar a forma como o curso encontra-se estruturado. A matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UFOP oferece apenas uma disciplina que trata o conteúdo específico de alunos com necessidades especiais, “Educação Física: Necessidade Educacional Especial”, que conta com uma carga horária de 60 horas/aula. De acordo com o relato do entrevistado, apenas essa disciplina não dá conta de preparar os futuros professores no trato de alunos que, porventura, apresentem alguma necessidade educacional especial. O relato chama atenção sobre a formação continuada com cursos específicos da temática, pois, de acordo com a legislação, os “sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades

educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).” A partir dessa particularidade em seu estágio, o entrevistado comenta:

Experiência, pra mim é única, por exemplo, quando a gente trabalha nas escolas, que agora está com a inserção de deficiente, é um desafio gigantesco, que por um lado eu acho muito bom e por um lado eu acho ruim. Nós tivemos disciplinas na universidade, mas é claro que não estamos preparados para lidar com esse grupo, quando a gente chega lá a gente vai conhecer o dia-a-dia dessa criança e da deficiência dele, ou seja nós não estamos preparados para lidar com esse grupo, no entanto, ele está sendo inserido e esse desafio é muito bom, durante o estágio e durante a profissão de professor Educação Física. Tem os que vão abraçar a causa, e tem os que vão se fazer de vítima e falar assim “Eu não fui preparado pra isso”, entendeu? E não querem aceitar o desafio. Esse é um ponto positivo que eu vejo desse desafio de ter que (...) lidar com um deficiente que você não conhece a deficiência, que você tem que conhecer a deficiência dele, que você tem que entender o comportamento motor dele, pra você propor uma atividade e que essa atividade possa colaborar com ele. E quando ele é autista, entendeu? Nas escolas que eu fiz estágio tinham autistas com certo nível de autismo, e isso pra mim é muito gratificante. (n.3)

Seguindo a relevância de diferentes experiências nos momentos de estágio, foi citada por um entrevistado a importância desse momento na formação para se aprender a dar aula. Essa formação profissional se dá por meio de diferentes aprendizados, sendo preciso destacar que o estágio por si só não transforma o acadêmico em professor, mas pode contribuir para que o mesmo tenha a noção da profissão (SILVA, 2010), visando, sobretudo, assegurar a conexão entre as habilidades e competências adquiridas no curso de formação e que vão sendo transformadas em ações profissionais. Essa formação prática se dá a partir da convivência na escola com os alunos e outros profissionais da educação. O que nos leva a outro resultado da entrevista, que cita a convivência com os professores supervisores enquanto momento essencial da formação

profissional. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005) afirmam que o estágio é também um momento de construção identitária social, no sentido de definir um grupo com uma ordem de valores e méritos.

Percepção da profissão docente após o estágio

Ponderando o fato de que as vivências oportunizadas aos acadêmicos dos cursos de licenciatura no decurso do estágio curricular supervisionado podem resultar em significativas mudanças na forma de se conceber a docência (TARDIF; LESSARD, 2005), foi perguntado se o estágio acrescentou algo sobre a profissão de professor, tendo em vista que a trajetória profissional configura-se processo de construção de sentido para esse profissional (GADOTTI, 2003). Sendo assim, dois entrevistados afirmaram que os estágios realizados nas escolas em nada contribuíram em suas percepções acerca de aspectos relacionados à profissão docente. Essa situação é melhor explicitada no depoimento apresentado a seguir:

Não, eu já tinha uma visão e continuo com ela... nós como docentes, profissionais de Educação Física que atuam em escolas, a gente tem o poder, a gente consegue, sabe? Quem tem o dom mesmo, consegue mudar. Você é rainha dentro da escola... se você faz um bom trabalho (...) isso eu continuo, continuo com essa visão... faça, faça o melhor... não fica esperando... ah, não tem estrutura, e o governo... não importa, você tem o dom... o dinheiro não tá entrando mas você tem o dom... os meninos, quando você chega, entendeu? coisa que os outros professores não tem, entendeu? eu continuo com essa visão... (n.2)

Ainda que nem sempre a aproximação com a realidade encontrada na escola propicia ao acadêmico do curso de licenciatura a efetivação das finalidades comumente atribuídas ao estágio curricular supervisionado (ZABALZA, 2014), a análise desse relato revelou posicionamento extremo por parte dos estagiários ao afirmarem que as vivências com o fazer específico da docência nas escolas em nada contribuíram em prol de percepções sobre a profissão de professor. Isso porque acredita-se que um acadêmico de determinado curso de formação inicial mediante experiências, sejam elas positivas ou negativas,

vivenciadas na ambiência real de atuação profissional, certamente não se encontra imune de perspectivá-las.

Em outro depoimento, ao relatar sobre sua percepção sobre a docência, a entrevistada chega a condicionar o magistério ao fato de a pessoa ter nascido ou não com “dom” para exercê-lo de forma plena. Antigamente a profissão de professor era enaltecida enquanto dom, pois assim se camuflava a desvalorização da profissão, barateando os custos e fazendo com que as mulheres escolhessem o magistério no intuito de fazer divisão do trabalho de homens e de mulheres (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Nesse sentido, é necessário ressaltar a importância do professor se aprimorar e se qualificar enquanto profissional, se comprometendo com a prática educativa. Mas, para tanto, é necessário que os cursos de formação inicial proporcionem discussões que contribuam no entendimento de que ser professor não é algo inato, mas um processo de construção e reconstrução de saberes, práticas e vivências adquiridas (MORAES; OLIVEIRA; MARTINS, 2012).

Uma entrevistada assevera que o estágio trouxe uma percepção de que o professor não está na escola apenas para ordenar os alunos, ele está ali para ser um meio da transmissão de conhecimentos relevantes, o que a deixou com vontade de exercer a profissão:

Eu tô num processo, na verdade assim, eu adorei os estágios que eu fiz e tô adorando os que estou fazendo, e o que acrescentou pra mim é que nós somos a pessoa que vai ali plantar a sementinha nos nossos alunos, para futuras pessoas ativas fisicamente, pensadores, o professor, ele não tá ali pra ordenar um conhecimento, mas pra ser um meio de transmissão de conhecimento, uma ponte, o professor é uma ponte, então tem que ser uma ponte pros alunos chegarem lá, então eu vô ali direcionar, “você tem essa opção, você tem essa, e essa”, então assim, acho que o professor tem que ser a ponte pra esse conhecimento pros alunos, então somos nós que temos um pouco de conhecimento, eles tem o deles, então tem que ter uma troca, e a gente tem que ser uma ponte pra outros tipos de conhecimento pra eles. (n.1)

Sobre essa percepção da entrevistada, Freire (1996), afirma que o professor deve saber que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar

as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (p.5).” O autor ainda acrescenta que esse saber precisa ser constantemente vivido pelo professor, envolvendo os alunos.

Um dos entrevistados atenta para a falta de conhecimento da realidade escolar dentro das Universidades, afirmando que, nas aulas, os alunos nem sempre correspondem ao esperado, assim, sua visão sobre os professores melhorou, observando que deve valorizar mais a profissão. Ele demonstra, deste modo, a importância do reconhecimento dos desafios e dificuldades docentes que se apresentam na prática (PIMENTA, 2010). Nesse caminho, um entrevistado aponta mudanças na percepção da forma de agir dos professores, aprendendo na prática a diferença entre o que é ensinado na Universidade e o que realmente acontece em sala de aula, mostrando para ele que deve entender melhor os alunos:

Pra profissão mudou por que a gente passa a conhecer mais as pessoas, eu procuro entender muito mais as pessoas. Vou contar um exemplo do meu estágio infantil; a gente faz muito pré-julgamento da criança pelo comportamento dela, a gente esquece que a criança é uma construção, e essa construção, essa formação dela sofre influência de tudo quanto é lado, a gente chega lá e acha que o menino é um capeta, ele é agitado mesmo, mas às vezes ele tem uns comportamentos diferentes dos outros, mas quando a gente vai conhecer a família, a gente descobre por que a criança é daquele jeito, o que ela vive. (...) E outra coisa que me chamou muito a atenção foi a questão de constituição da família. A pergunta elaborada era “como é constituída sua família?”, muitas crianças não tem como referência nem o pai nem a mãe, tem como referência a tia ou a avó, isso me fez pensar muito enquanto professor de Educação Física, isso faz a gente conhecer como é o meu aluno na escola, colabora pra que eu entenda como é o comportamento dele, (...) Pra mim, o importante, da Educação Física, o que eu levo pra minha vida todo dia, é esse comportamento; hoje eu consigo olhar pra uma criança e ver e falar assim “aquele menino é muito atentado” e “aquela menina é muito quietinha”, mas por que que ele é tão atentado assim? Porque ele se comporta assim? Porque que ele agride os coleguinhas? E a menina é tão calada, porque ela é tão calada? (n.3)

Alguns autores como Freire (1996), Falteri (1998) e Gadotti (2003) consideram a percepção da realidade do aluno enquanto um papel importante na profissão de professor, a fim de desenvolver um trabalho reflexivo que atenda às necessidades desses alunos em diferentes contextos sociais e culturais. Relacionada a esta questão, uma entrevistada fala sobre a arte de ensinar e criar pessoas, que chama atenção sobre o papel de educador desse profissional:

O educador tem a função de formar o indivíduo de forma integral, que é o que eu acredito. Eu entendo essa, a função do professor como sendo essa de ajudar na verdade auxiliar na construção do ser humano, que você tá trabalhando, entendeu? É mais um auxiliador, ele não sabe tudo (...). (n.11)

Em alemão, educar significa cuidar e acolher e, em nossa sociedade, há dificuldade em educar, pela falta de cuidado e acolhimento, então o ato de educar é muito complexo e o êxito do ensino depende da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem: os educadores não só transformam a informação em conhecimento, mas também formam pessoas (GADOTTI, 2003). De acordo com o autor, educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu, então não é possível apenas pensar em conhecimentos técnicos:

O professor não pode ser reduzido a isto ou àquilo. Seu saber profissional, de experiência feita, de reflexão, de pesquisa, de intervenção, deve ser visto numa certa totalidade e não reduzido a certas competências técnico-profissionais. Educar é também arte, ciência, práxis. Realçar o caráter reflexivo do que fazer educativo do professor, pode ser relevante, na medida em que se contrapõe à corrente do pensamento pedagógico pragmatista e instrumental, mas pode ser limitativo, se esse caráter não for compreendido numa certa totalidade de saberes necessários à prática educativa (p.6).

Uma entrevistada chamou atenção para a percepção de seus próprios limites enquanto futura professora da Educação Básica. Essa percepção é desenvolvida pelo fato de que sua mãe era professora e, no contato com a escola

como estagiária, percebeu que as situações se apresentam de forma inteiramente diferentes, assim como a relação com os alunos, percebendo que deveria ter uma atuação mais segura, com maior firmeza. Sobre ter um familiar docente e ter vivenciado a escola de diferentes formas, Oliari et al. (2012) acrescenta que a construção da identidade do professor não deve ser apenas considerada a partir de seus conhecimentos adquiridos em sala de aula como aluno, mas também através de toda sua história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a sua inserção na carreira docente. Pois há expectativas acerca da docência, oriundas de processos de socialização antecipada (DUBAR, 2005) e esses valores e significados podem ser (re)construídos em diferentes momentos da formação sob novas relações estabelecidas (PIZANI; BARBOSA-RINALDI, 2014). Como foi afirmado anteriormente, com as vivências práticas nos estágios, os padrões de comportamento reconhecidos pelos acadêmicos com relação à profissão docente tendem à sua intensificação e/ou resignificação. Então, é considerado que o estágio curricular supervisionado é um momento em que é passível de ocorrer a (re)construção da identidade profissional.

Nessa categoria, uma das entrevistadas menciona possíveis experiências prévias em contato com diferentes professores e escolas ao longo da trajetória. De acordo com ela, a profissão docente abarca diferentes características, oriundas de diferentes experiências. De acordo com Pimenta (2012), a identidade profissional do professor parte dos saberes experienciais, assim como os profissionais, curriculares e disciplinares (TARDIF, 2011).

Acho que é um conjunto de coisas, eu acho que conta um pouco da sua experiência, do que você já viveu, o que você está aprendendo e o que o aluno tem pra te oferecer, então você junto aquilo lá e transforma em uma forma de conhecimento pra ele absorver aquilo, eu acho que é isso, uma junção de tudo (n.1).

Ainda nesse sentido, de transformar os saberes adquiridos em saberes escolares, dois participantes citam a capacidade de saber o que foi aprendido durante a sua licenciatura e colocar

em prática quando formado. Essa “transformação” de conhecimento para o aprendizado do aluno é amplamente discutida por Tardif (2011), ao afirmar que os saberes sociais são transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2011, p.39).

Uma das entrevistadas relaciona a profissão docente a algo que remete de maneira concomitante prazer e sofrimento, porque além dos vários fatores que desvalorizam a profissão docente (CUNHA, 2012), a Educação Física ainda enfrenta um grande desprestígio dentro da escola, mesmo dos professores de outras áreas do conhecimento. Então é necessário compreender que, mesmo com o amor e o prazer à profissão, as dificuldades e desafios são vistos como reguladores da ação docente.

EM VIAS DE CONCLUSÃO...

As experiências vivenciadas ao longo dos estágios nos diferentes segmentos da educação básica possibilitaram aos acadêmicos perceberem, em diferentes níveis de intensidade, o distanciamento presente entre a formação recebida na universidade e o cenário da realidade de escolas de ensino básico na cidade de Ouro Preto, MG.

Uma parcela de acadêmicos relataram dificuldades no decorrer do estágio, em decorrência de terem realizado suas intervenções, antes de terem concluído a fase de observações e coparticipações com vistas a conhecer as turmas. A análise dessa situação leva a crer na existência de compreensão por parte desses futuros professores acerca da importância de aspectos didáticos na prática pedagógica, como a relevância do contato inicial com os alunos e de uma avaliação diagnóstica, o planejamento das aulas e a compreensão do ambiente escolar no geral. Sob essa ótica é importante destacar que,

em alguns depoimentos foram ressaltados notáveis acompanhamentos e orientações por parte dos professores supervisores durante os seus estágios nas escolas, fator que colaborou, sobremaneira, em suas intervenções e, por sua vez, contribuiu na (re)construção de suas identidades docentes para atuações profissionais futuras. Em contrapartida, em alguns depoimentos foi afirmado que a realização do estágio curricular supervisionado em nada contribuiu na percepção de aspectos relacionados à profissão docente.

No decorrer do estudo, foram relatadas em diversos depoimentos diferenças percebidas na prática pedagógica dos professores entre os segmentos que compõem a educação básica. De acordo com os participantes, na Educação Infantil, os professores pareciam ter mais ímpeto, vontade de trabalhar e desenvolviam diferentes conteúdos da Educação Física. Já no Ensino Fundamental e Médio, parecia haver uma diminuição gradual da preocupação com o planejamento das aulas, da variação de conteúdos e da participação enquanto educadores nas aulas, apenas jogando uma bola aos alunos, se abstendo assim dos momentos de ensino-aprendizagem de sua disciplina. Sendo assim, parte dos entrevistados não se mostrou satisfeita com as práticas desenvolvidas em seus estágios no Ensino Médio, afirmando o desinteresse em atuar futuramente nesse segmento da educação básica. Em oposição a essa percepção dos entrevistados, foi grande a identificação com a Educação Infantil, onde a maioria dos participantes demonstrou desejo de ministrar aulas neste segmento, após a formação inicial.

Ao analisar o estágio curricular supervisionado enquanto momento de reflexão e análise crítica da profissão docente, o estudo identificou possíveis contribuições ou influências desse momento acadêmico como oportunidade de ressignificação da profissão docente. Como por exemplo, o entendimento de que o professor intervém no cotidiano da escola como um meio de transmissão de conhecimentos sistematizados, o que por sua vez, desperta nos acadêmicos do curso de licenciatura o desejo pela profissão docente. Nesta direção, ganhou relevo a percepção dos participantes deste estudo da necessidade de o professor empregar na realidade concreta do cotidiano das aulas os diversos saberes apreendidos no decurso da formação inicial.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. T. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes.** Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.
- BENITES, L. C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.20, n.4, p.13-25, 2012.
- BERTINI JR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v.27, n.3, p.467-83. Jul-Set. 2013.
- BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In: GEBARA, A.; MOREIRA, W. W. **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papirus, 1992.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília (4 mar. 2002); Sec.1:9.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, **Estudos sobre mulher e educação:** algumas questões sobre o magistério. Cadernos de pesquisa, São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1988.
- CALDAS, R. F. L.; HÜBNER, M. M. C. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. **Revista Mackenzie**, São Paulo, v.3, n.2, p.71-82, 2001. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1091> Acesso em 18/11/2016.
- CONCEIÇÃO, V.J.S.; KRUG, H.N. Influência das atividades acadêmicas na escolha pela área de atuação profissional em Educação Física: um estudo de caso sobre o currículo generalista dos cursos de Licenciatura. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Revista Digital. Buenos Aires, a.13, n.125, p.1-6, outubro, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd125/atividades-academicas-na-escolha-pela-atuacao-profissional-em-educacao-fisica.htm> Acesso em: 10/11/2016
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 24ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** SP: Martins Fontes, 2005.
- FALTERI, P. Interculturalismo e culturas no Plural. In: FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura e Movimentos Sociais.** Florianópolis: Mover, NUP, 1998.
- FARIA, E. L. Quando “rola a bola”: reflexões sobre as práticas futebolísticas e a forma escolar nas aulas de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v.36, n.2, p.501-13, abril/junho 2014.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um Sonho: ensinar e aprender com sentido.** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.
- GASPAR, D.; MIRANDA, S. de. Conteúdos alternativos que desencadeiam a motivação dos alunos nas aulas de educação física do ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 25-60. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/ser-professor-formacao-saberes-e-desafios-para-a-profissao/39179/#ixzz4D5QLVouj> Acesso em: 12/10/2016.
- IZA, D. F. V.; NETO, S. S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v.21, n.1, p.111-24, jan./mar. de 2015.
- KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** São Paulo: Papirus, 1994.
- LIBERALI, F. C. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]., v.4, n.2, p.45-56, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2013.

- MAGGIL, R. A. **Aprendizagem Motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blucher, 1984.
- MAIA, R. C. C.; SOARES, A. B.; VICTORIA, M. S. Um estudo com professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre suas habilidades sociais e inteligência geral. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro. Ano 9, n.2, p.464-79, 2009. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a13.pdf> Acesso em: 16/11/2016.
- MANZINE, E. J. **Entrevista Semi-estruturada**: Análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Quantitativos, 2, A pesquisa quantitativa em debate. Bauru, 2004. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf Acesso em 21/01/2016
- MARTINY, L. E.; SILVA, P. N. S. O que eu transformaria? Muita coisa!": os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.22, n.4, p.569-81, 4. trim. 2011.
- MELO, L. G. de; FINCK, S. C. M. Formação docente e prática pedagógica dos professores de Educação Física: uma análise das relações no contexto escolar. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL, Caxias do Sul. **Anais... do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul IX -ANPED SUL**, v. 1. p. 1-16, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) **PIBID – Apresentação**, 2016 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso em: 31/10/2016.
- MOLETTA, A. F. et. al. Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.3, p.715-30, jul./set. 2013.
- MORAES, E. V. et al. O estágio supervisionado nos cursos de graduação em Educação Física: um desafio presente nesta formação. **Dialogia**, São Paulo, v.7, n.2, p.199-209, 2008.
- MOREIRA, E. C.. **Educação Física escolar**: desafios e propostas. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2004.
- NASCIMENTO, M.A. **A construção da identidade profissional na formação inicial de professores**. 2002. 123f. (Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação). Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. 2002.
- NOGUEIRA, M. O. **A Apropriação do conhecimento escolar**: relações com o currículo numa escola de ensino fundamental, 2004. 191f. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-MINAS, Belo Horizonte, Brasil, 2004.
- OLIARI, F. A. S. et al. Refletindo sobre a identidade e a formação do professor da educação superior. **Educação em Foco**, Amparo, v. 5, p.1-13, 2012.
- PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. N. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P. Identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no Paraná: uma análise das áreas do conhecimento. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.28, n.4, p.671-82, out./dez. 2014.
- QUARANTA, A. M.; PIRES, G. L. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física – modalidade EAD. **Movimento**, Porto Alegre, v.19, n.2, p.185-205. Porto Alegre, 2013.
- RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18 n.55, p.1009-67. Out-dez. 2013.
- SAMBUGARI, M. R. N. O estágio como espaço de investigação da socialização do exercício docente. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v.20, n.21, p.99-116, set./dez. 2011.
- SHIGUNOV N., A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.
- SILVA, C. S. C. **De estudante a profissional**: A transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho. 2010. 123f. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.
- SILVA, S. A. P. S.; SOUZA, C. A. F.; CHECA, F. M. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.3, p.682-8, jul./set. 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Ed.16. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- VAGO, T. M. **O "esporte na escola" e o "esporte da escola"**: da negação radical para uma relação de tensão permanente Um diálogo com Valter Bracht, **Movimento**, Porto Alegre, Ano III, n.5, p.4-17, 1996.
- WINTERSTEIN, P. J. Motivação, Educação Física e Esporte. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.6, n.1, p.53-61, 1992.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZILBERSTEIN, J. **A participação nas aulas de Educação Física do Ensino Médio no colégio de aplicação da UFRGS: o que pensam as alunas e os professores de Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil. 2013.

ZOTOVICI, S. A. et al. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.2, p.568-82, abr./jun. 2013.