
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE

**As influências do estágio curricular
supervisionado na prática profissional do
professor principiante de Educação Física.**

FELIPE GUSTAVO SANTOS CANGIOLIERI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade.

FELIPE GUSTAVO SANTOS CANGIHLIERI

**As influências do estágio curricular supervisionado na prática
profissional do professor principiante de Educação Física.**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências
do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual
Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre em
Ciências da Motricidade.

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

RIO CLARO

Estado de São Paulo-Brasil

2016

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física: saberes, identidade e aprendizagem da docência

AUTOR: FELIPE GUSTAVO SANTOS CANGIHLIERI

ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE, especialidade: PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Profa. Dra. DIJANE FERNANDA VEDOVATTO IZA
Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino / Universidade Federal de São Carlos/ SP


Profa. Dra. CARLA VIDONI
Department of Health & Sport Sciences, University of Louisville - Kentucky / USA

Rio Claro, 20 de junho de 2016

TÍTULO ALTERADO PARA:

As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física.

370.71 Canciglieri, Felipe Gustavo Santos
C215i As influências do estágio curricular supervisionado na
prática profissional do professor principiante de educação
física / Felipe Gustavo Santos Canciglieri. - Rio Claro, 2016
140 f. : il., figs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores - formação. 2. Prática de ensino. 3. Carreira
docente. I. Título.

“ Uma vida sem desafios não vale a pena ser vivida ”
(Sócrates)

AGRADECIMENTOS

Agradecer, reconhecer, ou até mesmo dar graças por um feito, enaltecer uma realização importante, a finalização de uma etapa marcante na vida de uma pessoa. Agradecer por ter a oportunidade de batalhar por um trabalho de qualidade, de ser humilde em aprender com as falhas do processo e de contar com grandes pessoas, fundamentais para a conclusão dessa etapa da pesquisa. Agradecer por ter saúde e equilíbrio para lidar com as constantes frustrações da escrita, das idas e vindas do caminho reflexivo e de ter a possibilidade, no final do processo, de viver a escola como professor principiante, entendendo algumas lacunas que estavam presentes no trabalho. Agradecer por conseguir superar o desafio que me propus a aceitar, viver intensamente, por durante três anos a pós-graduação no programa Ciências da Motricidade na UNESP- Rio Claro – SP.

Tudo isso só foi possível, pois, pessoas importantes caminharam comigo nessa jornada, como meus pais, Paulo e Thais e minha avó Aparecida. São pessoas que fazem parte do meu centro de segurança, presentes em minhas decisões do cotidiano, além de grandes amigos e confidentes da vida. Sempre incentivaram a me tornar um homem de conhecimento e cultura sem desmerecer o outro e com ética acima de tudo. São exemplos de vida que embasaram toda essa conquista. A partir deles a família se consolida, meu irmão Raphael, meu avô Osires, meus primos, tios e tias também são parte disso, e para todos vocês o meu muitíssimo obrigado. Não podendo esquecer aquela que já se foi, que sempre foi e sempre será querida por todos nós, que via seus netos como joias raras, minha avó Maria Gema, sei que festeja na onde estiver por essa vitória.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, uma grande honra ter convivido com essa pessoa por durante 6 anos, até agora. Um grande ser humano, altruísta, que a vida colocou em meu caminho, para me guiar nessa jornada além de servir como espelho profissional. Um professor que apostou em um menino rebelde, de várias ideias mirabolantes, acreditando que este poderia fazer um trabalho sério, produzindo ciência e amadurecendo como pesquisador da área de formação dos professores. Obrigado pela confiança professor, foi uma oportunidade compartilharmos experiências e conhecimentos por durante todo esse tempo.

Aos meus amigos de laboratório, “Os cones”, obrigado pela parceria, vocês são amigos de verdade, estão prontos para tudo, todos os entraves sejam acadêmicos ou da própria vida real, são generosos, torcem pelo sucesso de todos e, além disso, são um grupo de amigos muito inteligentes, é sempre um prazer nossas conversas, saídas e até mesmo produções acadêmicas. Finalizando, agradecer ao meu grupo de pesquisa, o NEPEF-FPCT e a CAPES pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

RESUMO

O presente estudo discorre sobre a presença do estágio supervisionado na vida profissional do professor principiante de Educação Física. Como objetivo central buscou-se compreender suas influências na prática profissional, docência e saberes desses professores. Especificadamente procurou-se (a) averiguar e analisar a aprendizagem da docência no período de estágio curricular supervisionado e na prática profissional do professor principiante; (b) identificar na socialização profissional do professor principiante o processo de construção e constituição identitária docente e; (c) analisar as influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física. Metodologicamente optou-se pela pesquisa qualitativa, estudo de caso, tendo como técnicas de coletas de dados análise documental, observação participante, entrevista narrativa com cinco professores de Educação Física, e posteriormente à análise de conteúdo. No que diz respeito os resultados, observou-se (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. Em guisa de conclusão, aponta-se para os estágios como peça presente no processo de tornar-se professor, na medida em que, promovem socializações do futuro professor com a escola, mobilizando um aprendizado em lócus sobre o cotidiano docente. Além disso, o valor das socializações profissionais, decorrentes do estágio, configura-se de maneira particular para cada professor, onde alguns aprenderam muito sobre o que fazer nas aulas de Educação Física, e outros, o que não se deve fazer, considerando, ensino, postura profissional, conteúdos e o próprio papel da EF no cenário educacional.

Palavras-chaves: Prática de Ensino, Carrera Docente, Identidade profissional, Professor principiante de Educação Física.

ABSTRACT

This study discusses the supervised internship presence in the professional life of the new Physical Education teachers. The central objective sought to understand its influence in professional practice, teaching and in the teachers' knowledge, specifically: (a) highlighting the supervised internship as a professional socialization process that allows the professional insertion in the teaching field; b) ascertaining the supervised internship in the teacher's formation, teaching and in professional practice of the new Physical Education teacher; and (c) analyzing the aspects that collaborate to knowledge and teaching development in the professional practice of Physical Education teacher that is starting career. Methodologically, qualitative research, case study was chosen, having as techniques the data collection, document analysis, participant observation, interview narrative with five Physical Education teachers, and subsequent content analysis. Regarding the results, it was observed that: (1) the supervised internship is a space and place of training, with potentialities and limits to be considered since it promotes the first professional socialization of the new teacher with the professional environment, the school, from a planned work for physical education teaching, as well as eminent knowledge of the teacher's professional practice; (2) the supervised internship, as professional experience, favouring the teacher's reflective constructs about their own professional practice, linking teaching knowledge with professional practice in schools; (3) the establishment of professional profile and identity developed from the professional identity (education professional) and teaching by the present and past experiences. By way of conclusion, the supervised internships are considered important parts of the process of becoming a teacher, to the extent that they promote the future teacher socialization with the school, mobilizing an "in locus" learning about the teacher's routine. In addition, the value of professional socialization, arising from the supervised internship, is especially configured for each teacher since some of them have learned a lot about what to do in the physical education classes, whereas, others learned what not to do during the classes, considering teaching, professional attitude, contents and the proper role of PE in the educational context.

Keywords: Teaching Practice; Teaching Career; Professional Identity; New Physical Education Teacher.

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	9
Capítulo 1: INTRODUÇÃO	13
1.1. Objeto de estudo.....	13
1.2. Problema de estudo: as possibilidades formativas no campo do estágio curricular supervisionado (ECS) e a sua relação com a entrada na carreira.	15
1.3. Os professores principiantes no ciclo de desenvolvimento da carreira docente.	20
1.4. Objetivo geral.....	25
1.4.1. Objetivos específicos.....	25
Capítulo 2: QUADRO CONCEITUAL DA PESQUISA.....	26
2.1. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DA PRÁTICA DE ENSINO À APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.....	27
2.2. A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: SABERES E IDENTIDADE	42
2.2.1. O processo de socialização profissional: Os estágios como as “primeiras socializações” do futuro professor com a escola.	44
2.2.2. Os constructos identitários: os processos relacionais e biográficos da vida do professor.	48
Capítulo 3: QUADRO METODOLÓGICO DA PESQUISA	63
3.1. PESQUISA QUALITATIVA – ESTUDO DE CASO	63
3.2. PARTICIPANTES DO ESTUDO	66
3.3. TÉCNICAS PARA A COLETA DE DADOS.....	67
3.3.1 Fonte documental	67
3.3.2 Entrevistas narrativas episódicas	67
3.3.3 Observação participante	69
3.4. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	70
3.4.1. Éticos	70
3.4.2. Coleta de dados.....	70
3.5. OS CAMINHOS DA PESQUISA	71
3.5.1 Coletas de Dados.....	71
3.5.2. Análise dos Dados	73
3.5.3 Organização dos Dados	74
Capítulo 4: AS SOCIALIZAÇÕES PROFISSIONAIS: O PROCESSO IDENTITÁRIO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.	75

4.1. A SOCIALIZAÇÃO: A VIDA COMO ALUNO	77
4.2. A SOCIALIZAÇÃO: A VIDA COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA — FORMAÇÃO INICIAL E ESTÁGIOS.....	81
4.3. A SOCIALIZAÇÃO: A VIDA COMO PROFESSOR INICIANTE E O CONTEXTO DA ESCOLA.	86
Capítulo 5: AS INFLUÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR PRINCIPIANTE.....	96
5.1. A aprendizagem da docência na formação inicial e inserção profissional.....	106
Capítulo 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PEDAGOGIA DA PRÁTICA PROFISISONAL NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.	114
REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	120
APÊNDICES	125
SÍNTESE DOS ESTÁGIOS DE OBSERVAÇÃO REALIZADOS EM	138
ESTAGIÁRIO(A):.....	138
OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – mês:	139
ESTAGIÁRIO(A):.....	139

APRESENTAÇÃO

No texto “As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física: identidade, saberes, e aprendizagem da docencia” propõe-se uma discussão sobre a presença do estágio supervisionado no início da vida profissional docente.

Tardif, Raymond (2000, p.212-213), ao ponderarem sobre as influências que marcam os professores e conseqüentemente seu desenvolvimento identitário, observam que

ao longo dos anos, durante os diversos momentos de sua carreira, os mesmos se definem a partir de conhecimentos, habilidades, competências e talentos, envolvidos com o saber-fazer, o ensino. Aspectos relativos a diferentes fenômenos do seu trabalho, evidenciando uma construção multi-fatorial do ser professor.

Nesse panorama, os docentes discorrem sobre o “conhecimento da matéria, o planejamento das aulas e à sua organização em sala de aula”; referendando-os igualmente a isso, os “conhecimentos dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino na qual se inserem”; salientam, ainda, diversas habilidades e atitudes, como “o gosto pelo trabalho com jovens e crianças, sua capacidade didático-pedagógica, dar provas de imaginação, a partir da experiência dos alunos, e desempenhar o seu papel de forma profissional”. Nesse sentido, os autores destacam bastante sua experiência na profissão, na inserção escolar, como uma importante fonte de seu “saber-ensinar” e de sua constituição identitária.

Desse modo, buscam-se compreender aspectos impactantes nesse processo identitário do professor principiante, especialmente, no que tange à sua formação inicial, por meio de socializações que se tornaram presentes na vida cotidiana daqueles professores. Opta-se por este recorte, visto que existem, na literatura, poucos trabalhos, os quais abordem esse assunto na inserção profissional, o que envolve, também, o campo do estágio com os professores recém-inseridos na escola.

A questão do professor principiante ganhou destaque a partir dos anos 1990, quando os estudos de Huberman (1992), sobre o ciclo de vida do professor, foram lançados. Neles, o autor caracterizou os primeiros anos do trabalho docente, como de entrada na carreira, e evidenciou alguns aspectos daquela etapa, como a própria

sobrevivência no cotidiano docente. Posteriormente, ganhou relevância, a partir de políticas docentes em alguns países, como EUA, Canadá e França, as quais objetivavam, em parceria entre universidades (TARDIF, 2002) e escolas, acompanhar os egressos, recém-formados, inseridos na escola, orientando-os no processo de adaptação à realidade escolar (COCHRAN-SMITH, 2013).

No entanto aquele estudo abrange uma zona de transição entre a universidade pragmática e a prática do ensino na escola, além dos primeiros contatos do futuro professor com o ambiente profissional, cujos desdobramentos recaem sobre sua entrada na carreira docente. Ressalta-se a importância da primeira etapa docente, a da inserção profissional, feita durante o curso de formação inicial. Nele, os estágios curriculares da prática do ensino de Educação Física, ocorrem nas escolas de Educação Básica e permitem desenvolver as habilidades requeridas ao longo da vida docente.

Espera-se que, com o avanço das reflexões sobre este campo de conhecimento, a partir dos resultados e das discussões levantadas na pesquisa, compreenda-se a importância do estágio para o aprendizado profissional dos professores principiantes de Educação Física, levando-se, como perspectiva, transformar a realidade dos estágios nas universidades, a fim de tirá-los da marginalidade do currículo formativo (NEIRA, 2012).

Dentro desse contexto, apresentam-se os diferentes capítulos que compõem a dissertação, visando a traçar um itinerário de leitura. No capítulo 1, “INTRODUÇÃO” apresenta-se o problema do estudo, cujo objetivo circunscreve-se em saber qual é influência dos estágios supervisionados curriculares na formação docente da Educação Física, especificamente, para os professores principiantes, em seu processo identitário. Fundamenta-se o problema na bibliografia, levando-se em consideração o tema estágio supervisionado e o objetivo do estudo que busca compreender os impactos do estágio curricular supervisionado na prática profissional e na formação da identidade do professor principiante na Educação Física. Como objetivos específicos, propõe-se (a) evidenciar o estágio curricular supervisionado como um processo de socialização profissional que permite inserir o profissional no campo de trabalho docente; (b) averiguar os impactos do estágio curricular supervisionado na formação do professor de Educação Física, considerando a prática profissional e a questão identitária no início da carreira; (c) identificar o que

significa ser estagiário na passagem da formação inicial para o início da carreira docente, focalizando em qual momento isso ocorre com clareza e; (d) analisar os aspectos que colaboram para o desenvolvimento da prática profissional docente e auxiliam na constituição identitária de professor de Educação Física no início da carreira.

Já o capítulo 2, “O QUADRO CONCEITUAL DA PESQUISA”, envolve as concepções teóricas que fundamentaram a pesquisa, tendo como referencia três grandes eixos: os estágios na formação dos professores; os professores principiantes e as teorias identitárias.

No capítulo 3, o “CAMINHO METODOLÓGICO”, abrange-se, descritivamente, a pesquisa qualitativa, o estudo de caso e as técnicas utilizadas na obtenção e na análise dos dados, afora uma revisão da literatura sobre os pressupostos teóricos e as ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa. Abarca-se, também, uma caracterização dos sujeitos participantes, além da descrição dos “passos da pesquisa” isto é, o que se realizou durante a coleta de dados, bem como, outros processos, como, encontros, entregas de ofícios, contatos com as escolas, todos aspectos necessários para analisar as coletas e organizar os dados.

No capítulo 4, apresentam-se e discutem-se os dados. Como primeira temática de discussão, introduz-se o assunto “A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA”, enfatizando-se quais dados influenciam a construção identitária dos professores principiantes. Aborda-se, nesse capítulo, o valor das experiências vividas durante o estágio, como produtoras de sentidos profissionais para os professores principiantes, influenciando sua maneira de pensar e agir perante o ensino. Reitera-se, com isso, como os processos biográficos e relacionais mobilizam-se por conta das socializações profissionais advindas dos estágios curriculares supervisionados.

No capítulo 5, “OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS (ECS) COMO UM PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA”, discutem-se os dados da pesquisa, com o foco em atender tanto o objetivo geral, quanto os itens (a) e (d) dos objetivos específicos. Entende-se que a partir das categorias de análise, os dados se convergem para responder tais objetivos. Com isso, buscou-se identificar, no processo de estágio, os aspectos que auxiliam o desenvolvimento identitário, a partir da preparação e da socialização profissional na

escola, reconhecendo-se os aspectos positivos e os limites da relação estabelecida pelo futuro professor com a escola.

Por fim, o capítulo 6, “CONSIDERAÇÕES FINAIS”, amarra toda a discussão feita nos demais capítulos, mostrando a linha tênue que existe quando se avaliam os processos de estágio. Por um lado, muito importantes, quando se pensam nas possibilidades de socializações profissionais, ainda durante a formação, tomando-as como base da identidade docente. Por outro, marginalizados perante as outras disciplinas do currículo da mesma formação inicial. Mostra, também, os indícios da importância das experiências de estágio para a identidade dos professores, quando incorporaram saberes voltados para o ensino de Educação Física, apontando para perspectivas da condução do processo reflexivo (ECS). Para tanto, o trabalho finaliza com alguns apontamentos e proposições para este campo de formação, entendendo a importância da sua valorização, onde os estágios supervisionados curriculares ocupem melhores lugares na estrutura da formação inicial em Educação Física.

Inserem-se, corpo do texto, também, as REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS e os APÊNDICES.

Capítulo 1: INTRODUÇÃO

A escolha pela docência como carreira profissional motivou-se pelas pesquisas voltadas à formação de professores, em geral, (PIMENTA, 1997; TARDIF, 2002; CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1992; 2011) e formação de professores de Educação Física, em particular (SOUZA NETO, 1999; BENITES, 2007; 2012; NEIRA, 2012; CEREGATTO, 2013; SOUZA NETO, BENITES, 2013; MOLINA, 2013; IZA, SOUZA NETO, 2015).

Especificamente, interessei-me em compreender alguns aspectos da vida do professor, bem como, processos marcantes em sua trajetória identitária e de desenvolvimento pessoal e profissional (NÓVOA, 1992; COSTA, 2012; SILVA, SOUZA NETO, 2013). Nessa direção, a pesquisa perpassa a vida do professor na situação de aluno, estudante em sua formação inicial, além de sua inserção profissional, buscando compreensões sobre os componentes dos seus ciclos de vida docente, particularmente, o primeiro: sua entrada na carreira ou a fase de descoberta e tateamento da profissão (HUBERMAN, 1992). Especificamente, investiga-se a associação desse primeiro ciclo de vida com os dois últimos anos da universidade, momento em que se trabalha o estágio curricular supervisionado, visto como uma pré-etapa da inserção profissional (BORGES, 2012).

Entretanto em que momento essas questões foram problematizadas e transformadas em objeto de pesquisa?

1.1. Objeto de estudo

Formei-me na Licenciatura em Educação Física no final do ano de 2011, na Universidade Estadual Paulista, garantindo, assim, a minha qualificação como professor. Em 2012, comecei a atuar como professor substituto ou eventual em algumas escolas de Rio Claro – SP, uma situação difícil de início de carreira, visto que se pode perceber como aquele esquema de aula trazia poucos resultados, no que diz respeito ao aprendizado da Educação Física.

Como professor substituto, sem turmas concretas, e carregado de aulas esporádicas, percebi existir um cenário no qual o trabalho docente constituía uma perspectiva emergencial, totalmente técnica e muito inconstante, pois cada dia estava em uma escola diferente, a fim de cumprir a carga horária requerida. Aquele modelo de trabalho acabava desviando os propósitos críticos e reflexivos tão discutidos na universidade, já que impedia um planejamento de ensino, a elaboração de planos de aulas e o estabelecimento de metas a cumprir ao longo de um ano escolar.

Durante o curso de graduação, havia um espaço rico em embates teóricos, nos quais concepções sobre a transformação social, a partir do ensino, foram demonstradas e estimuladas. Contudo, ao sair da universidade, e diante daquele cenário desanimador para um professor recém-formado, não me sentia preparado para inserir-me naquele contexto, por isto, questionei-me: de que adianta toda a teoria transmitida dentro da universidade? Assim, emergiu a primeira problematização do estudo, advinda as inquietudes sobre a articulação entre a formação inicial e a realidade do campo de trabalho.

Em 2012, matriculei-me na complementação pedagógica do Bacharelado, na mesma universidade, o que me permitiu vivenciar um outro tipo de formação dentro do campo profissional da Educação Física, influenciado por outros conhecimentos, saberes, focos e propósitos para a disciplina, vista, também, enquanto intervenção social e trabalho profissional sério, compreendida também como uma formação de qualidade.¹

Vale ressaltar, no entanto, que, em minha perspectiva, havia uma grande diferença entre aquelas formações, repousando no desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados (ECS) uma responsabilidade grande. Bem estruturados para a formação de professores, mas um tanto confusos e teorizados demais, do ponto de vista da formação no bacharelado. A partir dessa reflexão, o segundo ponto de problematização da pesquisa surgiu, a fim de verificar e organizar as potencialidades do estágio supervisionado.

Assim, refleti e entendi que as experiências de ensino e os contatos com o cotidiano da escola, possibilitados pelo estágio, significaram muito para a minha formação profissional, fundamentando as minhas atuações como docente em início

¹ Ambas as formações (Bacharelado e Licenciatura) podem ser entendidas como de qualidade por

de carreira. Todavia, durante a formação, a qualidade formativa dos estágios não foi percebida com clareza, visto que aquele modelo era tido como obrigação do professor de estágio na universidade, além de ser mais uma obrigação a ser cumprida na universidade.

No entanto, a partir das experiências dentro da escola, perceberam-se os processos reflexivos desenvolvidos pela universidade, no conjunto das disciplinas de estágio, na investigação da própria prática, no diálogo coletivo com os colegas de grupo ou da classe e nas horas destinadas a regência em sala de aula.

Durante a experiência de professor substituto, os estágios foram extremamente significativos para o exercício docente, mesmo em diferentes escolas, visto que auxiliaram no cumprimento de algumas atividades não sequenciais e desconexas, entre si, muitas vezes, longe dos ideais vislumbrados na teoria da Educação Física. Além disso, em termos pessoais, e para o desenvolvimento da liderança em sala de aula, os estágios foram fundamentais para balisar as ações dentro da escola, especialmente, lidar com uma diversidade de alunos e realidades sociais.

Naquele momento de contraponto, no qual vivenciava dois tipos de estágios (da licenciatura e do bacharelado), constatou-se que o estágio supervisionado, enquanto prática pensada e planejada para e na escola, na ótica da reflexão teórica que o faz a partir da prática e não da aplicação de conceitos teóricos (BETTI e BETTI, 2006; PIMENTA, 1997; TARDIF, 2002; BORGES, 2008; SOUZA NETO et al, 2012) pode fazer a diferença na formação profissional, levando, mais objetivamente, ao foco de estudo.

1.2. Problema de estudo: as possibilidades formativas no campo do estágio curricular supervisionado (ECS) e a sua relação com a entrada na carreira.

Apesar das descobertas empíricas, ainda não se sabia responder, academicamente, a questões importantes sobre a formação do professor, especificamente, do professor de educação física. Nesse sentido, as questões giravam em torno da fundamentação científica, contemplando, assim, o que as investigações no campo da formação de professores poderiam dizer sobre tal fenômeno. Com isso, a pesquisa levou-me a investigar, problematizar e fundamentar

as supostas evidências da contribuição do estágio para o professor principiante, com a perspectiva de encontrar elementos que auxiliem e evidenciem as etapas dessa aprendizagem da docência.

A partir dessas questões entende-se que as investigações sobre as influências do estágio supervisionado, na constituição da identidade dos professores de Educação Física, bem como, na relação que estabelecem com a prática profissional, perpassam um campo a ser descoberto e materializado na forma de uma produção textual sobre o assunto, pois há poucos trabalhos divulgados na área.

Ao fazer uma revisão sistemática a partir de pesquisas indexadas nas bases de dados ERIC, ISI, Web of Knowledge, SPORTDiscus e SCORPUS, entre 2001 e 2012, Gomes et al (2013) encontraram 41 artigos sobre aspectos da identidade profissional de professores, dentre os quais, apenas, seis envolviam sua relação com os estágios e, desses, dois relacionavam-se com o campo da Educação Física. Por meio daquelas pesquisas, aspectos relevantes sobre a identidade docente foram sucitados, além de compreensões e possibilidades envolvidas no desenvolvimento do estágio curricular, voltadas para o **processo reflexivo dos professores**, considerado, nas pesquisas, como um conhecimento primordial e possível de ser desenvolvido.

No Brasil, pensando no campo da formação profissional em Educação Física, Betti e Betti (1996), reforçam a importância de se formar professores reflexivos, a fim de atender a pressupostos educacionais atribuídos à área da Educação Física. Dentre eles, a percepção da importância do movimento humano para transformar a vida das pessoas, de valores e de atitudes sociais, reiterando-se a construção de conceitos, com base nos quais, os escolares poderão transformar a sociedade. Espera-se, assim, que os cursos de formação inicial se fundamentem nessas teorias, tendo como perspectiva uma graduação voltada para as demandas do cotidiano da escola, dos alunos e das mudanças sociais, a partir do trabalho docente. Um processo que deve tornar-se o alicerce da formação dos professores, além do centro de seus processos identitários. Compreende-se assim, o professor reflexivo, como

(...) sendo alguém que, face a um problema, o reformula e o vê sob outras perspectivas, isto é, que desenvolve a competência (meta) reflexiva assente na e sobre a sua própria ação. Trata

se de uma competência que em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes. (LEITÃO e ALARCÃO, 2006, p. 67)

Por outro lado, Neira (2012), apontou existir, por parte dos futuros professores de EF, uma desvalorização dos ECS, visto que os compreenderiam, apenas, como uma atividade descontextualizada do currículo, algo burocrático e normativo, o qual não contribuiria, efetivamente, para a sua formação. Ainda, os professores em formação avaliariam os ECS, somente, como uma exigência da legislação federal, para cumprir a carga horária obrigatória do curso.

Em contrapartida, muito foi defendido sobre a implementação dos estágios como eixo articulador da formação de professores, tanto entre a escola e a universidade, quanto da teoria com a prática. Com isso, apostando na preparação profissional, a partir das socializações provenientes dos estágios, defende-se elevar sua importância no cenário da formação em EF, como meio de adquirir saberes docentes e de criar projeções futuras sobre a profissão, a partir dos olhos da escola. A partir de tais premissas, o estágio passaria, então, de uma atividade descontextualizada e normativa do currículo, para o coração da formação profissional de professores. (BORGES; SOUZA NETO; SARTI; BENITES; 2013).

Assim questiona-se:

O que se pode esperar dos estágios na formação dos professores? São influentes no que diz respeito ao processo identitário ou se configuram apenas como atividades burocráticas? O que significa ser estagiário e assumir o papel de professor? Em que momento ocorre a assunção de se tornar professor? Como esta prática profissional contribui para o processo identitário?

Pensando nas mudanças da formação de professores, ao inserir o estágio como uma matriz do currículo, infere-o como fundamental para a imersão do futuro professor no contexto da escola, se possível, durante grande período da formação inicial. Uma inserção pensada, planejada e gradual, solidificada através de parcerias reais entre escola e universidade. (TARDIF, 2002).

Mobilizando conhecimentos pedagógicos e articulando saberes, nas aulas ou em outro contexto da escola, as experiências advindas das socializações escolares tornam-se fundamentais para a produção de sentidos, incorporação de valores e transformação do ser na sua relação com a escola. (NÓVOA, 2007).

Com isso, espera-se que, no estágio, aquelas experiências produzam efeitos similares, quando a relação de sentido são os futuros professores no contexto das práticas supervisionadas. O envolvimento direto com o ensino, juntamente com as responsabilidades educacionais, mesmo que limitadas, produzem significado à prática profissional, constituindo em elementos de seu corpo de saberes, mesmo que ainda estejam no papel de professores em formação. Atribui-se um valor à experiência, ao vivido e sentido nos momentos de aula e no ambiente profissional, uma intervenção que ganha significado de vida, constituindo aspectos de suas identidades profissionais (LARROSA, 2002; CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2002).

Nesse contexto, Borges (2008) defende a importância da prática do estágio na escola durante toda a formação dos professores de Educação Física, atribuindo-lhes responsabilidades docentes, como o ensino e a imersão na cultura escolar, gradativamente e de maneira orientada. A autora avalia, também, o estágio como o coração da formação profissional, permitindo sair de um modelo curricular de formação acadêmica para um de formação profissional. Professora da Universidade de Montreal, Borges apresenta a proposta daquela universidade para o estágio supervisionado, o qual se desenvolve em alternância entre o meio escolar e o meio universitário, durante 700 horas, do primeiro ao quarto ano, na Província do Quebec, Canadá.

Por sua vez, Batista (2012), ao pensar na constituição das identidades profissionais, compreende os estágios como as primeiras socializações do futuro professor com seu ambiente de trabalho. Assim, espera-se uma interação entre o sujeito e seu futuro campo profissional, marcado pelas relações e representações existentes em seu próprio contexto. Vale ressaltar a diferença entre os momentos de início e final de graduação, quando os estágios permitem, ao graduando, experienciar a sala de aula, em situação real do saber fazer na Educação Física, bem como, aprender através da prática de seus tutores. Assim, em situação de regência, mobilizam saberes e conhecimentos necessários para uma prática docente consistente, além de grandes esforços emocionais no assumir as turmas de escolares. Essas práticas também os auxiliam no processo de aquisição e desenvolvimento de comportamentos exigidos pelo campo profissional, aspecto que legitima uma profissão e os identificam como uma classe, aspecto almejado pelos estudantes de licenciatura. (BATISTA, 2012).

Nesta direção, Souza Neto et al (2012) e Cyrino e Souza Neto (2014) entendem as escolas como produtoras de conhecimentos para os professores, não as restringindo apenas a espaço de aplicação de teorias, mas também, a *lócus* de conhecimento e formação, ganhando função e importância na formação do futuro professor, embora não sejam reconhecidas, em âmbitos legais, por essa atividade. Dessa maneira, configuram-se em espaços formativos e, ao mesmo tempo, em experiências burocráticas. Uma distância muito grande dentro do mesmo contexto, de forma que os momentos de estágio, sob a ótica desse aspecto, transitam entre uma preparação profissional e uma passagem não profissional, não sendo significativa para os futuros professores, cumprindo apenas uma obrigatoriedade curricular.

Neste itinerário, os estágios, considerando as devidas proporções no que se refere à área de conhecimento e prática profissional, apresentam diferentes nuances relacionadas ao seu espaço e valor nos currículos de formação. Sabe-se, entretanto, que, 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, como pode ser visto no exemplo a seguir no campo da medicina.

Dubar (2012) ao falar sobre a formação médica e o lugar de atuação (hospitais), coloca que um estágio bem feito, com uma boa tutoria é peça fundamental no processo identitário desses profissionais. Os futuros médicos começam a articular seus conhecimentos teóricos com os diagnósticos das consultas, apresentando possíveis soluções para determinada doença, enfim, articulando a teoria com a prática profissional. Os estagiários começam a enxergar a importância de sua prática profissional para a vida de seus pacientes, sua missão social, visualizando que a partir desse trabalho, seus pacientes conseguirão realizar as prescrições dadas, sendo um processo marcante no início da sua inserção profissional.

Dessa maneira, questões voltadas para a questão dos estágios, juntamente com o seu espaço nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física fundamentaram o problema de estudo, sintetizado na seguinte questão a investigar:

Quais são os elementos dos estágios curriculares supervisionados e da socialização profissional que influenciam a prática profissional do professor principiante na aprendizagem da docência?

1.3. Os professores principiantes no ciclo de desenvolvimento da carreira docente.

Parte-se do pressuposto de que os professores passam por ciclos de desenvolvimento profissional na carreira docente. Embora este estudo se localize nos três ou quatro primeiros anos da carreira, no que se refere aos ciclos de vida profissional, podem ocorrer, tanto no início da carreira, quanto na mudança de uma escola para outra. Porém, especificamente, entende-se que as experiências de docência nos estágios supervisionados na escola podem contribuir para a inserção profissional, quando elas estão assentadas em um projeto de trabalho colaborativo/cooperativo transparente entre universidade e escola (CYRINO, 2016). Neste sentido, desvelar o que está submerso naquele processo colaborativo, o qual culmina com a ascensão de uma identidade profissional, pode trazer elementos que contribuem, para uma melhor formação e entrada na carreira, bem como, de uma política docente.

O desenvolvimento profissional dos professores, tanto na produção de sentidos para a vida profissional, considerando suas experiências de ensino e envolvimento com a cultura escolar, quanto na forma como se projetam nos processos de socialização e desenvolvimento de uma carreira, mobilizam esforços investigativos sobre as trajetórias de vida pessoal e profissional do professor (MIRA e ROMANOWKI, 2014; CUNHA, BRACCINI e FELDKERHER, 2015).

Huberman (1992), um dos estudiosos mais reconhecidos neste campo de conhecimento, propõe um ciclo de desenvolvimento profissional (fases da carreira dos professores), visando a caracterizar, de forma flexível, o desenvolvimento da carreira, na perspectiva de se constituir como uma referência daquele processo. Desse modo, o desenvolvimento da consciência profissional, acometida pelo acúmulo de experiências docentes, constitui-se como uma parte fundamental do processo de caracterização dos diferentes ciclos. A partir dessas prerrogativas, o autor nos apresenta cinco fases, flexíveis:

1. *Fase de entrada ou tateamento da profissão*: de um a três anos de carreira. Será discutida abaixo, pois servirá de base para o estudo;

2. *Fase de estabilização*: os professores se sentem confortáveis e confiantes com suas competências pedagógicas, além de se enxergar e passar a ser vistos, pelos pares, como professores, acontecendo na transição de quatro a seis anos de carreira;

3. *Fase da diversificação*: o professor já possui confiança e capital profissional para desenvolver seu próprio estilo de ensino, constituída no período de sete a 25 anos de carreira;

4. *Fase da serenidade, ou do conservadorismo*: marcado pelo balanceamento da profissão, uma mediação entre os fracassos e sucessos, tomando por bases seus ideais educativos, além de um distanciamento afetivo dos alunos, marcados pelos 25 a 35 anos de carreira e

5. *Fase de desinvestimento profissional*: dos 35 aos 40 anos, entendida como os momentos finais da docência, marcados pela nostalgia do vivido e resistência pelo novo, um desinvestimento da profissão em relação às transformações institucionais e políticas do ensino. Considera-se também a idade mais avançada do professor, dado que influencia, não somente, a forma de se relacionar com a docência, mas também, com a própria vida (HUBERMAN, 1992; GARGLIO 2014).

Neste mapeamento, as perspectivas sobre o professor principiante enquadram-se a partir da primeira fase denominada **de entrada na carreira ou de tateamento da profissão** (HUBERMAN, 1992; TOSCANO, 2012; GARGLIO, 2014). Essa fase constitui-se no período de um a três anos da carreira docente e revela-se uma etapa de adaptação, descobertas e sobrevivência do professor no meio escolar. Nesse período, os professores estão ainda sensíveis ao ambiente da escola e acabam envolvendo-se emocionalmente com os sucessos e frustrações do ensino, havendo muito stress pela cobrança por um ensino de qualidade, atrelado ao sentimento de “incompetência”, visto as dificuldades encontradas durante as recentes situações docentes de sua vida.

O professor principiante vive um “rito de passagem” da condição de estudante acadêmico para a de docente, uma ruptura marcada pela quebra dos paradigmas discursivos e idealistas sobre a escola, um processo de aprimoramento de suas estratégias de ensino e habilidades persuasivas para a gestão da sala,

encarando essa realidade todos os dias como desafiadora. (HUBERMAN, 1992; CUNHA, BRACCINI E FELDKERHER, 2015).

Para alguns professores novos – especialmente os que atuam na educação superior - o desafio está em ser reconhecido e legitimado pelos pares num contexto de competição acadêmica cada vez mais acirrada. Para outros, a preocupação maior é o domínio de classe, mantendo o equilíbrio entre o afeto e a necessária disciplina dos alunos nos espaços de aula. Certamente esse é um “contexto de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão e não uma condição adquirida” (CUNHA, BRACCINI e FELDKERHER, 2015, p. 80).

Visto assim, apresenta-se uma via ambígua vivida pelo professor principiante em relação ao desenvolvimento da sua carreira, durante esses primeiros anos de docência. Positivamente, vive-se o processo de descoberta do ensino, suas potencialidades, no que tange o desenvolvimento discente, a gratificação na relação afetiva com os alunos e com a escola. O prazer pela ação pedagógica e a assimilação de alguns paradigmas educacionais em prática, além de intensos e contínuos aprendizados do que é ser professor em sala de aula, caracterizam esse período (GARGLIO, 2014; MIRA e ROMANOWKI, 2014).

Porém, na compreensão de Garcia (2009), também pode ser visto como um período de frustrações e sufocamento do professor, pois os novatos na arte do ensino, muitas vezes, são inseridos nos contextos mais complicados, em bairros periféricos e com poucos recursos, tanto estrutural quanto humano para trabalharem. Tal aspecto aumenta a complexidade de seus desafios em sala de aula e da sua própria inserção na escola, maximizando os efeitos do choque de realidade.

Embora haja este apontamento, o autor coloca que as experiências durante os primeiros anos de docência são fundamentais para a aprendizagem do ofício docente. Caso permaneçam na profissão, a superação dos desafios e bons resultados são responsáveis por se motivarem e manterem-se comprometidos com a docência e também com a qualidade da educação dos jovens, anos marcados por intensos aprendizados e superações constantes, tanto em sala de aula, quanto nos bastidores e corredores da escola.

Configura-se, nesse sentido, em um ciclo sensível e suscetível a transformações. A partir de descompassos na entrada da carreira, os professores

principiantes tendem a valorizar e atribuir sentidos ao seu conhecimento prático. Saberes, estratégias e conhecimentos são revistos, frequentemente, em sala de aula, já que os saberes práticos tornam-se imprescindíveis para a gestão da sala, fato de extrema importância para os docentes, visto que cada aula é pensada e planejada (MIRA e ROMANOWKI, 2014).

Outro aspecto marcante desse ciclo, **o choque de realidade**, caracteriza-se por constituir um período de sobrevivência do professor em início de carreira dentro da escola. Um momento onde o professor percebe que ser professor está além da transmissão de conhecimento, agrega, também, toda uma gama de relacionamentos complexos, havendo um choque de realidade, um colapso dos ideais missionários (TOSCANO, 2012).

Nesse sentido, essa etapa configura-se pela pressão da entrada na carreira, as exigências do ensino, a burocracia institucional, a relação com os pares, com os coordenadores e diretores e com os pais de alunos, além do gerenciamento de cargas horárias e situações extraclasse e da construção de meios para fazer um ensino de qualidade.

Os professores principiantes fundamentam, ainda, muitas de suas ações de planejamento e execução do ensino, a partir do que viveram na universidade, aspectos presentes em sua identidade, os quais acabam recebendo uma maior significância do que a própria realidade na escola/ensino, de início. Da mesma forma, essa formação pode também se constituir linearmente, estruturada pelo paradigma da racionalidade técnica, sendo vista como insuficiente para a preparação profissional do professor em função de seu perfil, predominantemente, operacional. Uma formação despreparada frente à realidade na qual atuarão, visto que há uma exigência pela qualidade de ensino díspare de uma graduação superficial se comparada às complexidades do ofício no cotidiano do professor, o que pode aumentar as tensões vividas pelos profissionais. (HUBERMAN, 1992; GÓMEZ, 2007 CUNHA, BRACCINI E FELDKERHER, 2015). Assim,

dado que a formação acadêmica dos cursos de formação privilegia os saberes das matérias de ensino, os professores iniciantes se instituem a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando, inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave de sua docência. Logo, porém, percebem que as exigências

são muito maiores do que vivem (CUNHA, BRACCINI e FELDKERHER, 2015, p.78).

A partir dessas prerrogativas, Gordon (2000, p. 9), apud Toscano (2012), coloca uma lista de prioridades dos docentes principiantes em relação a algumas necessidades e desafios a enfrentar no cotidiano da escola, tais como:

- Organizar a sala de aula;
- Adquirir formação sobre o sistema escolar;
- Obter recursos e materiais de ensino;
- Planificar, organizar e gerir o ensino, bem como, outras responsabilidades profissionais;
- Avaliar os alunos e o progresso destes;
- Motivar os alunos;
- Usar métodos de ensino eficazes;
- Lidar com necessidades, interesses, capacidades e problemas individuais dos alunos;
- Comunicar-se com os pais;
- Adaptar-se ao meio ambiente e ao papel do Ensino e
- Receber apoio emocional.

A partir de tais conhecimentos, apresentam-se os objetivos da pesquisa, separados em objetivo geral e objetivos específicos.

1.4. Objetivo geral

Em função das questões levantadas, esse estudo tem, como **objetivo geral**, compreender as influências dos estágios curriculares supervisionados na prática profissional do professor principiante de Educação Física e da socialização profissional na aprendizagem da docência.

1.4.1. Objetivos específicos

Especificamente, busca-se:

- (a) averiguar e analisar a aprendizagem da docência no período de estágio curricular supervisionado e na prática profissional do professor principiante;
- (b) identificar, na socialização profissional do professor principiante, o processo de construção e constituição identitária docente e
- (c) analisar as influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física.

Capítulo 2: QUADRO CONCEITUAL DA PESQUISA

A pesquisa parte da perspectiva de que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito da prática de ensino e dos estágios supervisionados, no Brasil, quando se pensa o contexto da formação docente, possuem, como orientações significativas, o trabalho de Moysés Brejon (1974) para as mais diferentes licenciaturas. Na Educação Física, o trabalho de Antonio Gomes de Faria Junior (1982) e, na

Pedagogia, de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena (2005/2006; 2011), também constituem referências para quem pensa esta área de estágio, por acabar influenciando as outras áreas, vinculadas ao campo de atuação pedagógica.

Há trabalhos anteriores, da primeira metade do século XX, mas vamos nos deter apenas aos da segunda metade do século, visto que representa um momento de sedimentação das práticas de ensino nos estágios supervisionados, quando passam a ocorrer formalmente nas escolas, enquanto política de formação docente.

Embora tenha se optado por aquele período, alguns fragmentos de obras mais antigas também serão discutidos, visto que auxiliam na constituição de um quadro teórico que indica uma perspectiva emergente de um Estágio Supervisionado Reflexivo, podendo se constituir em um dos elementos da Pedagogia da Prática Profissional.

A bibliografia discutida nessa pesquisa permite, também, pensar em uma possível Pedagogia da Formação Profissional que encontra, em Donald Schon (1992), uma fundamentação teórica para o desenvolvimento cognitivo das práticas de ensino, evidenciados no conhecimento da ação, da reflexão na ação, na ação e na e sobre a ação. Segundo Lee Shulman (1986; 1987), existe um *corpus* de conhecimentos julgados necessários para a formação desse professor, composto por três modalidades de conhecimento, tais quais: conhecimento de base — formado pelo conhecimento da matéria, conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico do conteúdo específico —, conhecimento do contexto e conhecimento dos alunos.

Assim, este capítulo traz algumas concepções de estágio e de formação profissional, buscando articular conhecimentos que evidenciem a importância dos ECS para a qualidade da formação dos professores, defendendo-se uma transformação na estrutura da universidade, a fim de valorizar, com isso, a importância das práticas profissionais para alcançar os mais diversos saberes contemplados na ação docente, bem como, clarificar a singularidade dos estágios em relação às outras experiências proporcionadas pela formação inicial (TARDIF, 2002).

2.1. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DA PRÁTICA DE ENSINO À APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.

Atualmente, os materiais veiculados sobre estágio supervisionado evidenciam e indicam procedimentos para uma prática educativa, em âmbito escolar, articulada com a universidade, defendendo-se sua importância na formação docente. Nesse sentido, colocam-se possibilidades formativas para o estagiário, a partir da sua inserção em *locus*, evidenciando-se a aquisição de saberes e os limites desse processo. No entanto constata-se uma escassez de trabalhos sobre a temática, no campo da Educação Física, apontada por Pires (2012), ao mesmo tempo, em que se percebe uma área de conhecimento emergente, conforme diagnóstico de Cyrino e Souza Neto (2014), como se pode perceber a partir da leitura:

(...) 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)

Além disso, Pimenta (1997) coloca que:

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles, refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (PIMENTA, 1997, p.6)

Brejon (1974), Faria Junior (1982), Pimenta e Lima (2011) defendem a importância dos estágios supervisionados para uma formação docente efetiva e comprometida com a qualidade do ensino, adotando-se, como pressupostos, uma melhor preparação dos futuros docentes a partir daquelas inserções no meio escolar. Aspecto valorizado em âmbito teórico, mas não reproduzido com frequência no contexto da formação de professores.

Faria Junior (1982) apresenta, no capítulo denominado "Material para o aluno-mestre", um conjunto detalhado de diversos check-lists envolvendo a aprendizagem da docência na Educação Física, tanto a partir da observação, quanto da regência do futuro-professor na escola. Um material rico e pouco incorporado nas práticas e

políticas de formação de professores, visto que, em tempos passados, pode ter sido julgado como uma instrumentalização do trabalho do professor, dado muito criticado dentro deste campo de conhecimento. Ademais, o material também configura uma preparação específica do professor, dentro da universidade e da escola, para sustentar o processo de estágio, deixando claros alguns requisitos importantes no desenvolvimento docente, tais como: o respeito às normas educacionais e à pronúncia gramatical correta; pró-atividade; coerência dos objetivos de ensino; adequação das tarefas à realidade escolar; utilização de terminologia e conhecimentos da educação física. Assim, pode-se dizer que aquele conteúdo se constitui de um exemplo que ilustra uma realidade em que inúmeros conteúdos deixam de ser contemplados pelas políticas e práticas atuais de formação docente. (BREJON, 1974; FARIA JUNIOR 1992).

Nesta direção, Pimenta e Lima (2005/2006, p. 5) discutem “a formação de professores e pedagogos, a partir da relação entre teoria e prática presente nas atividades de estágio”. As autoras revelam preocupação com as práticas que “imitam modelos escolares”, assim como, “com as práticas escolares que priorizam a ‘instrumentalização técnica’”, propondo que o estágio não seja visto, apenas, como um apêndice curricular, mas também, como um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria e prática.

Assim, na ausência de políticas mais sólidas para o estágio e, em específico, para as licenciaturas, agravou-se o cenário de sua desvalorização dentro do processo de formação docente. Embora tenha ocorrido avanços nas últimas décadas, ainda há muito por fazer no que tange aos estágios supervisionados.

Atualmente, normatizam-se os estágios por meio de uma única lei, genérica, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, referência para todo tipo de formação inicial, focada apenas na regulamentação do vínculo entre as instituições e suas responsabilidades no que diz respeito à imersão do estudante no ambiente profissional e seus elos de parceria. Contudo não apresenta a diferença entre os espaços profissionais e os processos e especificidades de aprendizagem do ofício, deixando a escola em um papel de coadjuvante e, o professor, de supervisor do estágio. (BRASIL, 2008).

Devem-se reconhecer, no entanto, os avanços na área, houve uma caminhada morosa, ao longo das últimas décadas, relativa às conquistas

educacionais formativas no país, permitindo-se identificar alguns aspectos relevantes, até chegar no presente momento. Entre eles, no atual momento dessa trajetória, partem-se de diferentes normativos para todos os cursos de Formação de Professores, estabelecendo responsabilidades para a universidade, sem especificar sobre o meio escolar. Com exceção de que a escola deverá nomear um professor experiente para supervisionar os estágios. Aspectos sintéticos e pouco influentes para a organização de um estágio efetivo no Brasil (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b e BRASIL, 2008).

No âmbito desses normativos, se recomendam que os estágios estabeleçam:

1. Princípios da formação em alternância: universidade e escola;
2. Carga horária de 400h de estágio na escola, a partir da segunda metade do curso de formação inicial;
3. Um perfil profissional, envolvido com a aquisição de competências para o exercício da profissão, tendo na docência a base dessa identidade e;
4. A promoção de prestígio e reconhecimento dos agentes escolares na formação dos futuros docentes. (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b)

Ausentam-se quesitos sobre recursos didático-pedagógicos, tais como, estratégias para a inserção profissional, para a formação do colaborador, o incentivo financeiro e, primordialmente, diretrizes para viabilizar a própria aprendizagem profissional dos estudantes no *locus* de formação, fato extremamente complexo, pensando na especificidade dessa formação. No âmbito dessas políticas, ausentam-se compreensões de um o estágio como algo que vai para além da simples “vivência do contexto profissional”, como visto e realizado em muitos casos. (CYRINO e SOUZA NETO, 2014).

Gatti e Nunes (2009) constataram fragilidades no processo de estágio, em algumas licenciaturas, tais como: ausência de especificidades claras em relação aos procedimentos formativos dos estágios; a falta de clareza sobre a supervisão na escola, no que se configura ao trabalho do professor universitário e o que significa o acompanhamento da sua aprendizagem docente. Além disso, segundo Gatti e Nunes, as ementas das disciplinas de estágio não propunham objetivos claros, afora o fato de muitas universidades não possuírem os documentos necessários para

estabelecer os convênios com as escolas, aspecto primordial para o início de um trabalho concreto para a área. (GATTI, NUNES, 2009).

No último quarto do século XX, Brejon (1974) já apresentava esquemas para organizar os estágios, envolvendo as Licenciaturas, o Magistério do Ensino Fundamental e Médio e os Cursos Normais, na forma de um caderno de orientação que se constituía uma cartilha a orientar, tanto os estagiários, quanto os professores, visto como material detalhado, com procedimentos sobre a observação do espaço escolar e os princípios adequados à formação profissional. Embora se observem lacunas superadas pela formação de professores, no presente, a obra de Brejon apresenta, ainda, fragmentos válidos dentro do atual contexto docente.

Nesse sentido, observam-se aspectos significativos a contemplar no estágio, tais como:

- a observação detalhada do contexto escolar, levando o estudante para uma experiência além do simples momento em sala de aula, fazendo com que, o estagiário entenda o funcionamento da diretoria, dos intervalos, da organização de eventos, da estrutura da escola e do gerenciamento dos recursos humanos, que engloba a mobilização de inspetores e outros funcionários;

- os procedimentos para a supervisão do futuro professor, com o check-list de aspectos a contemplar na experiência de estágio;

- o desenvolvimento de concepções sobre o ensino e a aprendizagem, envolvendo estruturas decrescentes (matéria/aluno/método) e crescentes (alunos/escola/meio) de ensino;

- as relações interpessoais construídas na escola, compreendidas como viabilizadoras do cotidiano escolar;

- a mobilização dos conhecimentos aprendidos na formação inicial, visualizando o que, de fato, será utilizado de seu repertório de saberes dentro da prática docente

- e o aprendizado de técnicas exploratórias de ensino (BREJON, 1974).

A seguir, apresentam-se cinco tópicos que articulam os discursos, passados e presentes, dentro do campo dos estágios, servindo de base para conduzir as compreensões apresentadas acerca da formação profissional, no campo da licenciatura em Educação Física.

Adota-se, assim, a escrita articulada entre discursos passados e atuais dessa esfera do conhecimento, bem como, se faz uma interface com a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, documento responsável por normatizar o estágio em âmbito político e profissional. Dessa forma, se pode vislumbrar:

- (a) O início de uma concepção de estágio voltada para a preparação profissional, discutida, atualmente, dentro da formação inicial de professores;
- (b) A valorização dos estágios, adotando-o como fundamental e imprescindível para a qualidade da formação dos professores;
- (c) Os apontamentos para os limites estruturais e de capital humano que perpassam pelo cotidiano da formação, mostrando algumas lacunas que impedem a articulação da escola com a universidade;
- (d) A necessidade de uma supervisão efetiva dos futuros professores em *locus*, no qual os profissionais mais experientes orientem e ensinem os futuros profissionais conhecimentos e trejeitos da profissão e
- (e) O estágio para além de uma tarefa burocrática, normativa, vista apenas como um empecilho para os estudantes.

A partir de agora, será tratada cada um desses aspectos, isoladamente, buscando-se encontrar o que cada um desses aspectos tem a agregar.

Primeiro tópico - Concepções de estágio e modelo de formação docente:

Entende-se, por estágio supervisionado, a prática de ensino intencional que traz, subjacente, a reflexão teórica, articulada entre saberes disciplinares e experiências no contexto de uma profissão. Considera-se, assim, o estágio, como um campo de conhecimento, ao qual se atribui um valor epistemológico que supera a ideia reducionista, tradicionalmente constituída, como o local de aplicação prática ou simples vivência do ambiente profissional (PIMENTA, 2010 p-29). Nessa direção, um primeiro indicativo é encontrado quando:

(...) o conselho, houve por bem determinar que será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade. Mas a Prática de Ensino não pode restringir-se, apenas, à tarefa de "dar aulas" ou de "assistir a aulas". O estágio por sua vez, deverá servir também para mostrar ao estudante que o ato de ensinar adquire maior significado, quando considerado juntamente com os diversos aspectos da escola, inclusive a sua estrutura e o funcionamento. E, por tal motivo, deve também interessar ao estagiário, além de outros os aspectos de materiais da escola, o seu pessoal, as relações humanas, a supervisão, a inspeção, os serviços auxiliares, a direção, a variedade de inter-relações dos diversos grupos que convivem na escola. (BREJON, 1974, p.14).

Observa-se que no estágio, naquele momento, apresenta-se uma visão específica de docência e de identidade de professor, como alguém que deveria conhecer, não só a sua disciplina ou o ensino propriamente dito, mas também, a escola e a sua função social.

Entretanto, a partir da Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, a qual estabelece normas e procedimentos para o estágio, redimensionou-se a compreensão de estágio profissional como um ato educativo supervisionado e voltado para o trabalho produtivo.

Art. 1º. 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 (BRASIL, 2008).

Assim, comparando-se ambas as afirmações, observa-se que a primeira era mais específica e objetiva, enquanto que, a segunda, se perde na generalidade, apesar de organizar o campo dentro da prática profissional.

Porém, entre alguns estudiosos do assunto, como Tardif (2002); Borges (2008); Souza Neto et, al (2012), as concepções de estágio partem da compreensão de que os estágios constituem o campo prático da formação de professores, no qual se valoriza a práxis em detrimento do excesso de encontros teóricos distantes da

escola. Assim, saberes emergem do contato entre o futuro professor e seu meio de trabalho. Nesse sentido, os autores compreendem que as socializações escolares, advindas dos estágios, quando pensadas, planejadas e focadas no desenvolvimento de competências reflexivas, contemplam aspectos importantes da formação profissional.

Nesse sentido, Borges (2008) assinala que, no modelo de formação profissional, considera-se a escola como produtora de saberes e conhecimentos oriundos da própria prática, ganhando representatividade naquele processo de formação de professores. Entende-se, assim, que as socializações ocorridas na escola servirão de base para o processo educativo universitário, já que as experiências de prática escolar sustentam a teoria científica da docência. Inverte-se, com isso, a lógica acadêmica da formação, descentralizando as fontes do conhecimento profissional.

Ao inserirem-se na escola, espera-se que os futuros professores tenham a oportunidade de desenvolver, reflexivamente, sentidos e valores para sua trajetória, articulando saberes e experienciais com a prática observada e socializada na escola. Desse modo, o estágio passa a ser uma mola propulsora para novas estruturações curriculares dentro dos cursos de formação de professores, trazendo consigo, a valorização da ciência da educação, bem como, do saber experiencial sob a perspectiva do que se faz no ambiente escolar. (TARDIF, 2002; BORGES 2008, SOUZA NETO ET AL, 2012).

Pimenta (1997) aponta que os cursos de formação inicial, quando possuem, apenas, "atividades de estágio", descontextualizadas do ambiente escolar e do que se espera para a formação profissional, não captam a essência e as contradições presentes na prática social de educar. Sendo assim, contribuem pouco para construir uma identidade de professor-profissional, deixando que a própria inserção no contexto escolar aconteça através do professor principiante.

Pode-se dizer, portanto, que os estágios curriculares supervisionados estão na construção da identidade dos professores, partindo-se, desse modo, do pressuposto de que é, nos ambientes profissionais, através das socializações e seus significados, que o professor se constitui enquanto educador (DUBAR, 2005). Segundo propõe Borges (2008), ao inserir um futuro professor dentro da escola, possibilitando-o de exercer o ensino, gradativamente, sob acompanhamento e

preparação prévia, espera-se que se incorporem alguns traços de identificação a cultura docente. Busca-se, inclusive, naquele momento de adaptação, o reconhecimento dos próprios membros da equipe escolar, aspecto que legitima e valida o trabalho do professor e, conseqüentemente, a sua identidade enquanto tal, mesmo antes de graduar-se.

Segundo tópico – A lógica da formação acadêmica.

Aponta-se aqui para a lógica na qual funcionam os cursos de formação de professores, um contexto que desprivilegia o estágio e valoriza os conhecimentos teóricos e fragmentados de um corpo de conhecimento epistemológico, vistos nas disciplinas que constituem cada curso. Este modelo entende que os conhecimentos científicos se sobrepõem a sua mobilização e transformação em um saber profissional, descredencializando 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. Tais conceitos configuram o modelo da racionalidade técnica de formação inicial, um processo sustentado por aquela retenção do conhecimento científico (BREJON, 1974; GOMÉZ, 2007).

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.

Rodrigues (1998) apresenta o que seriam alguns dos fracassos da formação docente em Educação Física, os quais se estruturam naquela perspectiva, que prepara o futuro professor, apenas, para o cumprimento de tarefas técnicas e instrumentais, visto que uma concepção que parte de lógicas lineares, dado que não condiz com o contexto da escola. Carregada de esquemas e pressupostos científicos (o que se deve fazer), e pobres de competências reflexivas sobre os porquês e propósitos das próprias aulas (o que se pode fazer), fundamentam-se, assim, pelos conceitos da relação processo-produto, desapropriados da reflexão

crítica sobre a complexidade de estar frente a uma sala de aula. Questionamentos sobre os porquês do ensino, atrelados com a própria análise do desenvolvimento dos alunos, são escassos neste cenário, mesmo que compreendidos como cruciais para a realização do trabalho docente (RODRIGUES, 1998).

Pode-se dizer que há uma hipervalorização do conhecimento epistemológico, isto é, construído e validado pelas teorias científicas, trazendo, consigo, muitas marcas do positivismo, deixando a prática como algo periférico a ser aprendido. Dessa forma, os cursos se constituem, predominantemente, de disciplinas teóricas pouco articuladas, entre si, e, menos ainda, com o mercado de trabalho, entendendo que a prática profissional se faz, simplesmente, a partir do processo de retenção do conhecimento. Uma simples teoria aplicada na prática, desapropriada dos contextos sociais da escola e, conseqüentemente, das representações do ensino, fato que enfraquece a preparação docente para o cotidiano escolar (Gómez, 2007).

A expressividade formativa, fundamentada no processo de profissionalização do magistério, consiste em uma transformação daquela estrutura. Os cursos de formação em licenciatura deveriam articular melhor as esferas teóricas e práticas, utilizando melhor seus componentes curriculares e os saberes da profissão, ao repensar a aprendizagem em *locus*, através de estágios efetivos que criem laços reais entre a universidade e a escola (PIMENTA, 1997; TARDIF 2002; BORGES, 2008).

Borges (2008) defende o modelo de alternância para formar professores, no qual os estágios seriam inseridos como uma matriz curricular, não mais, apenas, como uma atividade curricular, descontextualizada da realidade escolar. Ocorreria, desse modo, o processo de mobilização dos conhecimentos e saberes, de forma gradativa, e através de mediações presentes no cotidiano da profissão.

Terceiro tópico – As escolas e universidades estão prontas para trabalhar como parceiras?

Ao indagar-se sobre a relação entre as universidades e as escolas, no que tange aos estágios curriculares, a afirmação a seguir pode ajudar a compreendê-la:

É preciso não esquecer, ainda, que, apesar da importância atribuída aos estágios, algumas escolas não estão preparadas para desenvolvê-los racionalmente. Também é certo que em

alguns cursos de Licenciatura e de Pedagogia, eles não estão convenientemente organizados, por falta de recursos materiais e humanos. Por isso, frequentemente, professores admitem e com toda razão que “é preciso renovar a fisionomia dos estágios. Fazer deles o ponto alto da formação. (Brejon, 1974 p. 15).

Brejon (1974) coloca que tanto as escolas como os cursos de formação docente carecem de capital humano para viabilizar o estágio, pensando-se em preparação profissional. Apesar da carência, existem trabalhos diferenciados feitos em algumas universidades do país, que merecem atenção e prestígio, visto que conseguem estabelecer parcerias reais entre ambos os campos (escola e universidades), mesmo sem contar com um aparato normativo (políticas para o estágio na licenciatura), como mostrado por Cyrino (2012).

Entretanto aquela lógica é aplicada na minoria dos cursos de licenciatura no Brasil. Particularmente, Souza Neto e Benites (2013); Sarti (2013) relatam esforços formativos e reflexivos, no que tange ao processo de estágio voltado para a escolha de formação de professores, nos cursos de Pedagogia e Educação Física, na UNESP, campus Rio Claro, em trabalhos, projeções de formação, avanços e em consolidações de parceria entre as escolas, secretaria de educação e universidade.

Dessa forma, Sarti (2013) evidencia alguns aspectos interessantes, ao descrever seu trabalho como supervisora de estágio na universidade, tais como: a valorização da parceria com a secretária de educação do município de Rio Claro – SP, firmada há seis anos, indispensável para viabilizar o andamento dos trabalhos, que conta com cinco escolas participantes que acolhem estagiários do curso de Pedagogia. A partir disso, conta-se com a participação dos professores das escolas em um curso de extensão, envolvendo aspectos da aprendizagem da docência e a supervisão do futuro professor na escola, oferecidos pela própria docente da disciplina. Há também um encontro prévio dos professores colaboradores (escola) com seus estagiários, a fim de interagir, de conhecer-se profissionalmente e estabelecer as primeiras relações, antes de inserir-se diretamente no espaço escolar. Ademais, os estágios organizam-se sob os princípios do modelo de alternância, com a prática de 105 horas de estágio na escola, durante, aproximadamente, um trimestre.

A autora ressalta o fator de aprendizagem, a partir do processo relacional de parceria entre estagiário e professor da escola, visto que os trabalhos de planejamento, execução, reflexão do ensino, juntamente com a elaboração do relatório final, são feitos colaborativamente. Essa relação permite um aprendizado intergeracional, uma oportunidade de os estudantes compartilharem, com o professor, a vida da escola, a partir das experiências vividas pelo docente mais experiente. Nesse sentido, o estudante mergulha em outros aspectos de sua preparação profissional, já que se insere dentro da cultura escolar. Espera-se que, com o fortalecimento dessa relação, os estagiários compartilhem, com aquele professor, suas frustrações e realizações de ensino, bem como, os auxiliem na superação de seus desafios, além de construir, conjuntamente, a partir de seus planejamentos, uma maneira de agir e intervir profissionalmente. Já para os professores, a parceria com um estagiário pode servir de motivador, já que se estabelece uma relação de cumplicidade, na qual o professor experiente pode atualizar conceitos, ademais, sentir-se útil dentro do processo de formação de professores. (SARTI, 2013).

A escola passa então a ser considerada como um *locus* importante para essa formação e os professores da escola, experientes na docência, são chamados a atuar de forma mais sistemática no processo de iniciação das novas gerações docentes. Nesse contexto, as práticas de acompanhamento afirmam-se como dispositivo formativo (SARTI, 2013, p.68)

Molina (2013) aponta para suas experiências, desde 1990, enquanto supervisor de estágio do curso em licenciatura na Educação Física da UDESC, no Rio Grande do Sul, mostrando, primordialmente, a importância de se trabalhar os processos reflexivos com os futuros professores, tentando transformar, o conhecimento desenvolvido nos estágios, em um núcleo privilegiado para a formação docente. Percebe-se, com isso, a valorização dessas experiências no currículo de formação, ao mesmo tempo em que, se prevê a relação do estudante com seu conhecimento, a partir da sua socialização com o ambiente escolar. Uma estratégia que os futuros estagiários podem seguir é a de entrar em contato com o professor que o marcou durante a graduação, a fim de estabelecer uma relação com

suas memórias de estudante, com suas projeções e concepções profissionais. Depois do contato com a escola, os estagiários podem alimentar seus diários de campo, a fim de compreender as práticas aplicadas no melhor laboratório para se aprender a carreira de professor, a situação profissional, especificamente, a sala de aula. Por meio das informações contidas naquele diário de campo, os estagiários conseguem elaborar o trabalho pedagógico relacionado com aquele contexto, a fim de ingressar em seu período de regência (MOLINA, 2013).

Um dos motivos da existência de poucos cursos realmente comprometidos com o estágio está na própria cultura da racionalidade técnica. 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.

Os professores universitários continuam a preencher suas aulas e projetos com abordagens teóricas, epistemológicas sobre a escola e o ensino de Educação Física, sem, de fato, entender o que ocorre na própria realidade escolar. Consequentemente, os estágios continuam na periferia da formação.

Entendendo tal processo, Lima e Aroeira (2009) afirmam que os professores orientadores de estágios, nas Instituições Superiores de Ensino (IES), devem assumir, concretamente, seus esforços investigativos e de aprimoramento profissional voltados para essa área. Orientar estagiários, sem ter base para tanto, inviabiliza, muitas vezes, desenvolver os potenciais dos estagiários de EF, o contrário do intuito do estágio, aprimorar o processo reflexivo dos futuros professores.

Os professores universitários devem acompanhar as atividades de seus estagiários, compreendendo suas dificuldades e o próprio desenvolvimento do

estágio na escola, um saber sobre e para a escola, a fim de permitir, aos futuros professores, desenvolver conhecimentos contextualizados com o seu trabalho, com o intuito de alcançar seus objetivos traçados na elaboração dos seus projetos de estágio. A partir dessas experiências na escola e, por meio da mediação contextualizada dos professores, elementos da identidade docente começam a ser construídos (LIMA E AROIRA, 2009).

Essa reflexão perpassa o princípio de entender a escola como local de produção de conhecimento (TARDIF, 2002) e de socialização no campo profissional, reforçando-se a identidade docente (DUBAR, 2005). Ao abordar a temática da produção de conhecimento, isto é, a pesquisa científica, os autores afirmam que os professores formadores que trabalham com o estágio, devem pesquisar esse campo de conhecimento, uma produção contextualizada com as escolas, envolvendo assim saberes profissionais e concepções mais sólidas para esse momento na formação, em vez de se especializarem em outras áreas do conhecimento científico (LIMA E AROIRA, 2009).

Quarto tópico: - A supervisão na escola: o acompanhamento dos futuros professores no ambiente escolar.

Trata-se do acompanhamento do estagiário na escola, sob a supervisão de um professor colaborador, o qual medeia e auxilia as relações do futuro professor com o ensino e com o meio escolar. Entende-se, com isso, a necessidade de uma colaboração entre a universidade e a escola, com possibilidades para ambas as instituições, seja no quesito das responsabilidades com os futuros professores, seja pelas possibilidades de formação continuada e de remuneração para os professores da escola, vistas como necessárias por Brejon (1974); Faria Junior (1982) e apontada por Benites (2013).

Para Faria Junior (1982), apenas a vocação, o gosto pelo ensino, aliados a uma boa experiência profissional no campo da docência em Educação Física, não dão conta de estabelecer laços concretos para formar o futuro professor. Segundo o autor, é preciso mais do que isso, para que esses professores colaboradores (escola) possam promover a formação do futuro professor, a partir das experiências escolares.

Benites (2013), por sua vez, mostra a fragilidade desse campo da supervisão, analisando a escassez de pesquisas sobre a temática, além da própria ausência formativa dos cursos de especialização e de formação continuada. Além disso, outros aspectos são apontados, tais como: a não remuneração e a ausência de políticas que mostrem um caminho para esse formador, ademais, não existe uma progressão na carreira que incentive a participação naquele processo de formação de docentes. Aqueles professores formadores, mesmo que importantes no processo, não estão contemplados na legislação brasileira, visto que não se discutem suas funções e responsabilidades. Os professores colaboradores (escola) se tornam formadores no momento da supervisão do estágio, aprendendo sobre esse ofício, às vezes, na hora em que estão recebendo seus estagiários.

Por isso, pensar na qualificação dos professores colaboradores torna-se questão primordial dentro da universidade, principalmente, porque locus de formação, por excelência, no Brasil. Desse modo, evitar-se-iam improvisos e a sobrecarga de demanda da escola e dos estagiários, ademais, poderia haver incentivos ao seu papel, por meio de um treinamento mais rigoroso que forneceria um certificado de conclusão, o que traria a noção clara do papel daquele profissional dentro da escola e no processo de formação de futuros professores. (BENITES, 2013; CUNHA, BRACCINI E FELDKERHER, 2015).

Quinto tópico: Os estágios na marginalidade do processo de formação acadêmica: as tarefas que apenas “complementam”.

Nesse tópico, aborda-se uma questão recorrente sobre o campo do estágio, contrária ao que defende essa pesquisa, a da prática vista e entendida, apenas, como uma tarefa burocrática e obrigatória do currículo de formação. Existe o agravante do fato de os futuros professores enxergarem os estágios daquela forma, além de que, a própria estrutura curricular também compartilha tal visão, já que destina pouco tempo de prática profissional para os cursos de formação inicial, além de colocar os estágios na marginalidade deste processo formativo, como um momento de testes e validação de conceitos teóricos apreendidos anteriormente.

Brejon (1974) evidencia muitos casos, nos anos 1970 e 1980, em que a realização dos estágios era vista, por muitos, como uma tarefa complementar, que

auxiliaria na transposição dos conhecimentos teóricos adquiridos durante as aulas dos cursos de formação, perspectiva que permanece até os dias de hoje para muitos (NEIRA, 2012). Sob aquele panorama, a atividade serviria apenas para obter maiores notas nos relatórios finais de formação, um momento de cumprimento de tarefas, não de desenvolvimento profissional.

Neira (2012) aborda esse fato na formação dos professores de Educação Física e considera a opinião de parcela dos futuros professores, os quais avaliam os estágios como tarefas formais e obrigatórias para a obtenção do diploma de professor, não se fazendo relevantes para a sua constituição profissional.

(...) o estágio, a que se submete o aluno, chega em alguns casos, a ser até deprimente, pois se constitui em uma atividade formal sem relacionamento com os objetivos a que se propõe, desligada e vegetativa, efetivada apenas para constar na ata dos exames finais. (BREJON, 1974, p. 15).

Todavia Gatti (2013) assinala que, mesmo com as políticas de formação docente, há, no século XXI, grandes desafios em relação às suas questões essenciais, formar professores de qualidade que consigam corresponder às demandas do ensino nas escolas, o que requer repensar alguns quesitos e normatizar outros. Atualmente, os cursos de formação de professores possuem uma fragmentação formativa, generalidades nos conteúdos curriculares, pouca prática profissional e um encurtamento do tempo de duração da graduação, por isso, precisa avançar nesses entraves uma vez que a "verdadeira revolução nas estruturas formativas e nos currículos se faz necessária".

Nesse contexto, percebe-se a importância do estágio e da pesquisa sobre ele no decorrer da formação e da prática profissional dos professores principiantes de Educação Física. Desse modo, identificam-se as influências daquelas experiências no processo de tornar-se professor, na aprendizagem da docência, na imersão do futuro-professor e do professor recém-ingresso na escola.

2.2. A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: SABERES E IDENTIDADE

Ao tratar da docência, Maurice Tardif (2000) fala em saberes profissionais que perpassam o trabalho docente, composto por conhecimentos temporais, plurais e heterogêneos, saberes situacionais, personalizados e humanos, embasados em um saber relacional, centrado na interação humana. Dessa maneira, o “desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2002, p.68).

Em outro trabalho, Tardif (2002) aponta que os saberes profissionais, entendidos pela ciência da educação como proposta ideológica e pedagógica, inserem-se nos saberes docentes, (como saberes da formação profissional), entendidos, assim, como um conjunto de saberes que podem ser mobilizados pelos professores em formação, mas também, pelos professores em atuação. Inere-se, assim:

Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (ciências da educação e da pedagogia) e experiências. (Tardif, 2002, p. 33).

Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (...). (Tardif, 2002, p. 69)

No âmbito desse processo, a formação de professores inicial e continuada, deve ir além de um quadro de disciplinas que sirvam de referência, transmitindo teorias e paradigmas educacionais e conteudistas, bem como, não devem se prender à própria experiência, relacionada ao período escolar e familiar. Trazendo subjacente ao processo formativo uma identidade profissional, traçando caminhos para uma teoria da prática profissional, pautados no saber experiencial a partir da prática profissional planejada e constituída no dia a dia da profissão.

Segundo as ciências da Educação e da ideologia educacional, os saberes profissionais assinalam que o professor e o ensino se constituem enquanto objetos de saber, não se limitando, apenas, à produção de conhecimentos, mesmo, sua reprodução. Procura, também, incorporá-los à prática do professor, dando sentido às suas atividades educativas, mobilizando-se diversos saberes, chamados, pedagógicos. Por sua vez, esses saberes dão margem a doutrinas e concepções

provenientes de reflexões sobre a prática educativa, em sentido amplo, e constituídos através da prática profissional de uma pessoa autônoma, reflexiva e crítica, guiada por uma ética de trabalho e confrontada diariamente com problemas sobre os quais não há receitas prontas, uma identidade do tornar-se professor diariamente (TARDIF, 2002).

Se os saberes profissionais contêm os saberes pedagógicos, os quais refletem a prática de um profissional autônomo, infere-se que o saber experiencial decorre, também, dessa pedagogia, evidenciando a dinamicidade entre os conhecimentos, a fim de atender às complexidades da sala de aula, uma esfera ampla e multi-fatorial, portanto, os saberes profissionais. Assim sendo, se pode compreender que:

Tais características esboçam uma “epistemologia da prática docente” que tem pouca coisa a ver com os modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material. Essa epistemologia corresponde, assim acreditamos, à de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo. (TARDIF, 2002, p.109).

Pode-se dizer, portanto, que esses conceitos afirmam que a profissão docente se sustenta em uma teoria das interações humanas (TARDIF, 2002), por envolver, intrinsecamente, a dimensão relacional (eu-sociedade), o que condicionaria os saberes docentes à sua natureza social (sociedade-professor).

Entende-se, também, que a formação do professor ocorre ao longo de sua vida, constituindo-se de maneira permanente, passando por diversas etapas e transbordando os limites da formação inicial (universidade), algo que não é compreendido por todos. Muitas vezes, afirma-se que a formação inicial possui um fim em si mesma e não se constitui em uma parte do processo de desenvolvimento permanente do professor, o que acaba por mascarar os limites daquela formação. Esse contexto leva a um questionamento natural, no qual se indaga por que a graduação não teria dado conta da realidade escolar. O curso acaba, entretanto, a formação do professor continua, pois os processos e finalidades educativas vão se transformando de tempos em tempos. Os professores aprendem a trabalhar, praticando, dando sentido ao ensino dentro do contexto de suas turmas (TARDIF, 2002).

De modo que entender este quadro teórico, ajuda a compreender que a prática de ensino supervisionada pode se constituir, não só, como uma simples prática complementar, ou como “excurções didáticas para a escola, mas sim, como uma etapa importante da sua inserção profissional. Outra dimensão importante para o processo é a parceria entre a universidade e escola, na qual aprendem a trabalhar juntas, a partir de uma colaboração profissional, o que exige uma renovação da cultura de formação estabelecida.

Nesse sentido, alguns aspectos relacionam-se à constituição identitária dos professores principiantes de EF e o desenvolvimento de seus saberes profissionais, subjacentes ao processo de estágio, conforme analisado por Borges (2008), Souza Neto et. al (2012) e Batista (2012):

O estágio profissional visa à integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Estas competências profissionais, associadas a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade, reportam-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (BATISTA, 2012 p. 93).

2.2.1. O processo de socialização profissional: Os estágios como as “primeiras socializações” do futuro professor com a escola.

Além de compreender os estágios a partir das suas potencialidades formativas, atrelados ao desenvolvimento de saberes e conhecimentos didático-pedagógicos, que por sua vez, são mobilizados durante a ação docente, torna-se necessário, entendê-los, também, como um processo de socialização profissional.

Nesse sentido, as **socializações** no campo escolar, criadas na relação dos professores com os alunos, com o ensino e com a mobilização de seus saberes, durante a ação pedagógica, conscientizam os professores sobre a importância de um ensino de qualidade para a formação de jovens, mesmo em um cenário desfavorável. Consistem, portanto, um conjunto de experiências que permite reconhecer, dentro da profissão, o sentimento de pertença a essa classe social. A construção do professor é feita na prática docente, constatando-se, desse modo,

que a formação universitária constitui apenas um dos momentos dessa trajetória de formação profissional (TARDIF, 2002).

Nesse contexto, entende-se por socialização profissional:

(...) a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público, etc.) inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho. (DUBAR, 2012, p.358).

Batista (2012) assinala que as práticas de estágio podem ser vistas como as primeiras socializações profissionais do futuro professor com o cotidiano da escola. Os estágios se encarregam, com isso, de inserir mesmo que, suscintamente, o futuro professor no ambiente profissional, seja por conta das observações, ou pela própria regência. Aquela inserção no ambiente escolar contribui para a constituição identitária do futuro professor, visto que os mecanismos de construção das identidades profissionais mobilizam-se a partir dos momentos de socialização dos professores com sua escola, alunos, classe, pares, como afirma, também, Dubar (2005; 2009).

Alguns autores como Pires (2012); Souza Neto et al (2012); Gariglio (2010) e Albuquerque (2012) também evidenciam dados empíricos sobre as contribuições dos estágios para os professores e os futuros professores de Educação Física, no que diz respeito, à importância das socializações profissionais. A partir disso, os futuros professores começam a se identificar com o meio de trabalho, a selecionar, em seu repertório de conhecimentos, aqueles os quais serão utilizados na prática, além de desenvolver, concomitantemente, outros saberes, advindos da prática do ensino e suas vivências na escola. Além disso, depois de formados, reiteram a importância das socializações provenientes do estágio, quando analisam as contribuições dos seus cursos de formação para a prática profissional (GARIGLIO, 2010).

Quando se pensa na importância das socializações provenientes do estágio, compreende-se o valor da socialização dos futuros professores com a escola, ainda no percurso formativo, já que se entende sua identidade como um processo em que

se envolvem os conhecimentos gerados por aquelas socializações. Remete-se, a uma compreensão de como o professor se constitui como tal, refletindo-se sobre os caminhos pelos quais se passa com o objetivo de se tornar profissional e quais os processos vividos e pertinentes em uma trajetória. Por isso, reitera-se que, a esses professores principiantes, os estágios, podem ser considerados decisivos em sua constituição identitária (DUBAR, 2005; WOODWARD, 2013).

A identidade docente fundamenta-se nas trajetórias de vida, em como os professores constituíram o seu passado, ressignificando suas experiências pessoais e profissionais. Além disso, consideram aspectos de como se projetam pessoal e profissionalmente para o futuro, uma dialética humana estruturada a partir da socialização do indivíduo com a sociedade (ALVES ET AL, 2007).

Os estudos deste autor, realizado por décadas, elucidam os processos de socialização pelos quais as identidades profissionais se constroem e se reconstróem ao longo da vida, o que nos permite analisar as modalidades de identificação profissional de docentes, como essas formas identitárias se constituem, como se articulam frente às crises que atravessamos atualmente em nosso país (ALVES et al, 2007, p.272)

Assume-se aqui, uma identidade construída, variável e fragmentada, um processo de construção constante de um sujeito historicamente situado, marcado por um espaço de lutas e conflitos que, por sua vez, norteiam as maneiras de ser e estar na profissão, e não algo dado e imutável (NÓVOA, 1992;).

Partindo dessa compreensão, quais são os processos que constituem as socializações docentes? Quais são os traços que nos permitem identificar quem somos e nos diferenciar dos demais profissionais, visto que as teorias sobre as identidades se pautam no processo de identificação/diferença? O que nos leva a atuar no campo do ensino e assumir uma postura profissional, mesmo conhecendo as dificuldades e a falta de atratividade, como apontada por Gatti e Nunes (2009)?

As possíveis respostas para esse dilema inserem-se nos componentes que constituem e transformam cada professor, nas escolhas que fez na sua formação, na sua estrutura familiar, no seu convívio social, nas suas raízes ideológicas, nas competências desenvolvidas, na cultura na qual se inserem e nas próprias experiências dentro do ensino, sejam de sucesso ou frustrantes, juntamente com

seus paradoxos, que constituíram e transformaram sua conduta e a maneira como socializam no ambiente profissional.

Configuram-se como os produtos e produtores da vida do professor, um processo contínuo de ressignificação, com sentido nas experiências vividas, modificando o ser e, conseqüentemente, a maneira como interage com sua vida e os seus diversos ambientes, sejam pessoais ou profissionais, um processo marcado por possibilidades através de cada experiência significativa vivida e refletida (DUBAR, 2005; DUBAR 2009; HALL, 2013, WOODWARD, 2013;).

Com isso, a percepção de si, enquanto profissional, embora subjetiva, se torna reveladora de traços profissionais da cultura docente, (ORTIZ, 2001) Mesmo as experiências sendo únicas e carregando representações singulares, possuindo ou não uma relevância para a vida do sujeito, elementos congruentes da mesma classe profissional, passam a ser vistas como traços profissionais. São esses aspectos que nos identificam, nos legitimam e nos diferenciam dos outros profissionais e da sociedade em geral. (DUBAR, 2005)

Atentando-se para a complexidade do fenômeno identidade docente, esse estudo elucidará alguns apontamentos acerca dos dilemas da identidade docente presentes no campo da Educação Física. Dentre eles, a principal pergunta: o que somos enquanto professores de Educação Física?

A ausência de uma resposta para as questões “o que somos?” e “como nos tornamos assim?”, enquanto professores, não se estrutura, apenas, no contexto da Educação Física, conforme visto por Figueiredo (2010), mas também, pelo fato de advir de uma crise epistemológica vivida nos anos 1980, um grande marco na busca por uma legitimação da área como ciência. Compreende-se, que todas as estâncias da sociedade, sejam de caráter pessoal ou profissional, atualmente, inserem-se nesse tipo fenômeno, de crise das identidades, como apontado por Dubar, (2009) e Hall, (2013).

Nessa direção, as crises identitárias se fundamentam mediante a uma insustentável lacuna entre o que se espera ser (projeções futuras), no que tange aos valores, princípios e condutas humanas, e o que se é, como o que é vivido e representado pela ação do homem nos contextos sociais nos quais se relacionam. (DUBAR, 2009). A depreciação do que se é em relação ao que se espera ser, dentro de grupos profissionais, pode ser visto como um dos pontos daquela crise, porque

oprime e sufoca as perspectivas futuras dos sujeitos sobre progressões, transformando-as em um objeto inalcançável enquanto desenvolvimento humano. Nesse panorama, começa-se a questionar os grupos dominantes e suas amarras sociais, visto que controlam o poder de regulação da classe, por meio da mediação de interesses e valores, visando, assim, a uma transformação dos paradigmas que estruturam as classes sociais e profissionais dos professores (MOREIRA E CUNHA, 2011).

A partir de tais pressupostos, entende-se que as identidades se constituem a partir das socializações do indivíduo com seus meios. Na esfera dos professores de educação física, suas socializações com o meio escolar são fundamentadas na articulação entre o que se faz, o que se compreende socialmente por EF escolar e o que se deveria fazer com o ensino, a mediação entre o real e o ideal, além do próprio reconhecimento, tanto como de outros, com o esperado enquanto uma classe profissional. (DUBAR, 2005).

2.2.2. Os constructos identitários: os processos relacionais e biográficos da vida do professor.

Ao entender a socialização profissional como o processo responsável pela construção identitária, buscamos, na sociologia das profissões, a partir do referencial de Claude Dubar, subsídios para discutir a identidade dos professores principiantes de EF, como um processo de caráter instável, complexo e provisório, modificado constantemente pelo valor de significância de cada experiência vivida dentro da escola.

Compreende-se, na lente da identificação do sujeito (futuro professor) com seu campo social (DUBAR, 2009), que os paradigmas educacionais e as responsabilidades do ensino de Educação Física, possibilitam a construção de uma identidade profissional alimentada por pressupostos de transformação social. Um mediador do ensino emancipatório, como dizia Paulo Freire, constituído por um capital crítico e reflexivo, que visa sempre ao desenvolvimento integral dos alunos, portanto, professores engajados com a relevância do ensino para a formação de jovens, mesmo que, para isso, se passe por um processo árduo, longo e extremamente complexo. Na contramão daqueles admiráveis princípios educacionais, atualmente, vive-se a pouca valorização do docente pela sociedade

contemporânea, como mostrado por Gatti e Nunes (2009) compreendendo o magistério como um ofício desprovido de competências finas e baixo grau de complexidade, mistificando o trabalho docente como uma medida técnica, assistencialista e fácil de ser realizada.

Essa distância entre os conceitos e discursos vividos pelos professores, torna-se responsável por uma grande lacuna no que diz respeito ao contexto educacional, no que se espera dos processos educativos e da própria escola na formação do jovem, uma dicotomia entre o cuidar e o educar, que modifica a maneira de os professores socializarem.

A mercê disso estruturam-se polos identitários conflituosos, uma via ambígua entre o valor educativo dos projetos individuais e as representações sociais vigentes por cada ambição docente, e na mesma estância, a proletarização do magistério. São esses conflitos, vividos pelos docentes, que também refletem na forma como se socializam, como ensinam e, conseqüentemente, como norteiam seu desenvolvimento identitário, (DUBAR, 2009; FIGUEIREDO, 2010).

A partir disso, compreendem-se as socializações, no ambiente escolar/universitário, como um fator primordial para mobilizar a identidade docente, buscando averiguar o grau de significância das socializações, provenientes dos estágios, nesse processo. No contexto da formação inicial, os estágios, ao serem entendidos como socializações identitárias, por viabilizarem a imersão do futuro professor na escola, promovem a constituição de saberes profissionais, aspectos produtores de identidade, que merecem um olhar particular quando se pensam as estruturas da formação inicial em Educação Física.

Além disso, especificadamente na formação dos professores de Educação Física, surge uma peculiaridade sobre as possibilidades de constituição identitária desses futuros professores. Para Figueiredo (2010), no que tange ao aproveitamento, comprometimento e decisões dos estudantes durante o curso, baseando-se, diretamente, no valor das experiências (socializações), os estudantes de EF estruturam seu curso e conseqüentemente suas vivências dentro da universidade, partir das suas experiências *sociocorporais* prévias ao seu ingresso na universidade.

O que constituiria aquele processo formativo guiado pelas experiências sociocorporais? A tendência dos estudantes de aproveitar disciplinas, projetos de

extensão e, até mesmo, desenvolver pesquisas e trabalhos de TCC, voltados para as áreas (esportivas, artísticas, acrobáticas, socioeducativas, lúdicas) que vivenciaram e com as quais se identificaram, antes mesmo de conhecer a Educação Física como profissão.

Uma socialização primária, que conduz o entendimento sobre as possibilidades de intervenção com a Educação Física, se tornando norte para a relação estudante/curso e para as experiências de socialização do indivíduo com a Educação Física e seus saberes, durante a formação inicial, um processo biográfico que incide no aproveitamento do curso universitário.

Nesse panorama, por exemplo, bailarinos e dançarinos tendem a aproveitar e conduzir as experiências significativas do curso de formação para disciplinas que envolvam esses aspectos corporais e que desenvolvam novos conhecimentos sobre a área. Geralmente, se inserem em grupos de apresentação da universidade e se identificam ainda mais com aquelas práticas, incorporando-as como parte integrante do seu conhecimento profissional. Positivamente, os estudantes ressignificam seu conhecimento prático, dando outro sentido às práticas sociocorporais, sob uma ótica educacional. Por outro lado, esses estudantes, na mesma medida em que valorizam e se comprometem com aqueles aspectos da Educação Física, inviabilizam o aprendizado de outras concepções, conhecimentos e propósitos da educação física escolar, privando a abrangência do próprio conhecimento do professor sobre a área, sobre as diversas práticas que constituem a cultura corporal, privando-se, também, de explorar potencialidades, tanto discentes, quanto docentes, oriundas da diversidade presente naquele campo profissional (FIGUEIREDO, 2010).

Dubar (2005; 2009) construiu a sua teoria sobre as configurações ou formas identitárias, assim definidas pelo teórico, a partir dos processos, relacional e biográfico, entendendo-a como um processo de transformação constante do ser, inacabado e atrelado, diretamente, aos espaços sociais, marcados pelo valor do que se é vivido, decorrente das relações interpessoais. Os processos relacionais são entendidos como as ações dos sujeitos em um determinado campo, uma relação objetiva, decorrente de ações práticas, mediados e conduzidos pelas estruturas presentes naquele determinado espaço social, configurando-se como o real, vivido, transformado e carregado de representações, dividido assim em dois estágios, para

si e para o outro. Por sua vez, os processos biográficos envolvem-se com a produção da trajetória de vida, as ações subjetivas e a valorização da experiência do sujeito dentro do contexto social, atrelados a uma ressignificação dos sujeitos sobre suas experiências e suas projeções, uma reflexão sobre o meio e sobre sua própria conduta, também, entendidos na dicotomia, para si e para o outro (DUBAR 2005; 2009).

Sobre a identidade docente, Alves et al (2007), apresentam os estudos de Dubar como uma boa fundamentação teórica para as pesquisas acerca do processo identitário dos professores, visto que ultrapassaria a barreira do subjetivismo e das particularidades de cada docente, em seu processo de formação, um referencial que extrapola a dicotomia objetivismo/subjetivismo, possibilitando a compressão identitária, a partir do que acontece em sala de aula, na escola, dos ideais e potencialidades do ensino, das representações sociais, das representações docentes, do auto-conhecimento, do reconhecimento dos pares e, também, da projeção futura da profissão, percebendo-se sua trajetória pessoal, sob a ótica da sociologia do campo de trabalho (DUBAR, 2005; DUBAR 2009; ALVES et al, 2007).

Dessa maneira, a fim de entender os conceitos apresentados pelos autores acima citados, primeiramente, deve-se conhecer as teorias que fundamentaram seus pressupostos teóricos. Assim, vale ressaltar, que tais conceitos não serão discutidos com profundidade, no trabalho, visto que, para tanto, requisitam grandes esforços teóricos, contudo é importante apresenta-los, com o objetivo de mostrar as relações estabelecidas por Dubar, a fim de chegar em seus constructos teóricos.

Essas dimensões “relacionais” e “biográficas” da identificação combinam-se para definir o que chamo de formas identitárias, formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros e na duração de uma vida. (DUBAR, 2009, pag. 17).

Nesse panorama, apresentam-se, sucintamente, três vertentes teóricas que fundamentaram os caminhos adotados por Claude Dubar na constituição de sua teoria. Essas correntes explicam e possibilitam a compreensão sobre o desenvolvimento humano, a partir dos contextos sociais, na tentativa de articular as esferas objetivas e subjetivas das ações do indivíduo, tendo como base, as socializações com o mundo. Com isso, entende-se que os processos identitários acontecem mediante o processo de socializar-se, de estabelecer relações entre o Eu

e a Sociedade, realçando o processo de alteridade como peça fundamental das identidades, isto é, não existe identidade na ausência de relações humanas. Portanto, estabelecem-se as relações do indivíduo com o outro e consigo próprio, como peça fundamental para o referencial teórico adotado.

Nesse sentido:

1) A corrente Psicobiológica, ou Psicogenética, pautada em alguns teóricos, como Piaget, mostra como os processos cognitivos e de raciocínio lógico interferem na formação do homem, nas relações de humanização, nas compreensões de mundo e, conseqüentemente, na maneira como os sujeitos se socializam e constituem sua identidade.

Dentre as inúmeras compreensões acerca desses pressupostos, destacam-se Lautray (1984), e Piaget, apud Dubar (2005), que investigaram as relações entre mecanismos responsáveis pelas desigualdades sociais e as identidades familiares. Observou-se que as desigualdades sociais no campo de trabalho podem ser fontes de constituição e transformação do sujeito. Trabalhadores com identidades profissionais mais constrangidas, reprimidas diferem na maneira de se portar, quando comparados às identidades profissionais mais flexíveis e reconhecidas, no quesito educação e aproveitamento escolar para os filhos. Lautray (1984) desenvolve um conhecimento interessante para o campo educacional, envolvendo as relações que constituem a identidade profissional e a educação, através da configuração familiar, entendendo a família como a primeira instituição a formar o ser humano.

Nesse sentido, pode-se dizer que as regras construídas pelos pais e seu cotidiano profissional influenciam, diretamente, o comportamento dos alunos na escola. Por isso, famílias com regras muito rígidas, extremamente mecânicas e pautadas no constrangimento como forma de respeito, na construção e manutenção dos seus princípios e valores, moldam a forma de as crianças se relacionarem com a escola, devido aos mesmos processos vividos pelos pais. Da mesma forma, uma família de regras menos rígidas e mais pautadas no diálogo também influenciam o modo de as crianças relacionarem-se com a escola e com o mundo que as rodeia. Assim, a configuração da identidade profissional dos pais é vista, aqui, como um dos

processos que possibilitam entender o aproveitamento escolar das crianças, sob outro ponto de vista, além dos processos cognitivos lógicos, a partir das configurações identitárias. (LAUTRAY, 1984)

O esquema, apresentado na próxima página, mostra essa relação de uma maneira mais didática, seguindo uma lógica de quanto mais flexível à identidade profissional dos pais, maior a compreensão do aluno sobre o ambiente escolar, suas potencialidades e, conseqüentemente, seu aproveitamento formativo. Com isso, quanto mais autônomos, flexíveis, humanizados e reconhecidos forem os pais enquanto profissionais, a educação de seus filhos tende a seguir alguns desses aspectos, entendendo, assim, o universo escolar de uma forma mais proveitosa.

O inverso também é válido, um profissional com sua identidade reprimida, na beira da ruptura, sem reconhecimento e quase sem autonomia, tende a fazer com que os filhos aproveitem menos as potencialidades no que se tange a emancipação do ser, proporcionadas durante a formação no ensino básico. Porém essa relação não é linear, existem muitos casos de sucessos escolares dentro de um contexto das identidades reprimidas, com estudos científicos que confirmam essa perspectiva.



Figura 1: Esquema elaborado pelo autor, tendo como referência J. Lautray (1984) apud Dubar (2005)

2) A Antropologia Cultural, área dos estudos sociais que investiga o desenvolvimento do homem a partir de sua imersão cultural, entende que as estruturas sociais fornecem ferramentas para o desenvolvimento pessoal, cujos referenciais teóricos encontram-se em Linton, Kardiner e Parsons apud Dubar (2005). Para esses autores, o processo de construção e de transformação da cultura se constitui como parâmetro para o desenvolvimento dos sujeitos, da sua identidade e, conseqüentemente, da sociedade. Em escala individual, o sujeito se torna marginal nesse processo, entendido como um produto construído e reproduzido em uma determinada classe social, centrado totalmente nos princípios constituídos e nas condutas humanas consolidadas. Nessa abordagem, compreende-se a identidade pessoal como um produto cultural, admitindo-se a personalidade dos indivíduos como um reflexo do contexto no qual se inserem, atrelados, assim, ao nicho em que nasceram e no qual conviveram durante sua vida, um processo de incorporação progressiva da cultura de pertença. Estabelecem uma formação humana a partir de instituições culturais e conseqüentemente a partir de modelos que, mesmo se transformando, a partir das novas vivências dos novos sujeitos, mantém-se a partir de um núcleo, entendida como uma corrente clássica da sociologia, os paradigmas essencialistas (WOODWARD, 2013).

A cultura é totalmente exterior ao indivíduo que nasce, e torna-se parte integrante da sua personalidade na idade adulta. O que transforma um agregado de indivíduos numa sociedade ou num grupo social, isto é, a cultura feito corpo, no duplo sentido de interiorização do corpo biológico, dos gestos, posturas, atitudes constitutivas da cultura do grupo (modos de fazer, sentir, de pensar), e de exteriorização dos seus modos de estar em conjunto num corpo de regras específicas que constituem a manifestação da comunidade das ideias e dos valores, bem como a aptidão para agir voluntariamente em grupo (Linton id. 114 -116 apud Dubar 2005).

3) A praxiologia de Pierre Bourdieu (2008) – o autor estrutura, em parte, alguns dos apontamentos e perspectivas de Dubar, no que diz respeito à constituição do ser e da maneira como se insere nos diversos contextos sociais. Bourdieu foca alguns dos seus estudos na articulação das esferas objetiva e subjetiva, superando uma perspectiva fragmentada de compreensão da interação humana, ora subjetiva e ora objetiva. Envolve aspectos fundamentais da conduta

humana no ambiente de socialização, mostrando como a dinâmica do ambiente influencia na seleção e realização das ações do indivíduo.

Além disso, esses conhecimentos ultrapassam barreiras clássicas, fechadas e não articuladas, entre as perspectivas objetivistas, com base nos estudos hermenêuticos e subjetivistas, com seus fundamentos na fenomenologia. Bourdieu envolve, nesse processo, as relações de poder (dominante/dominado), em seus estudos sobre campo e espaço social, trabalhando a partir da ruptura ou continuidade do sujeito.

A partir dessas correntes, procura-se entender a teoria sobre as identidades de Claude Dubar, analisar como o autor transita entre os conhecimentos desenvolvidos, em que se avalia o desenvolvimento do sujeito através da sua imersão numa determinada cultura e espaço social. Nesse sentido, possibilita entender o processo identitário dos professores principiantes de Educação Física, a partir da sua inserção no cotidiano escolar. Tendo em vista esses princípios, a identidade se faz como produto dos processos de socialização do indivíduo com o mundo, de como conduzem suas ações, e como elas modificam ações futuras, um desenvolvimento contínuo. Por sua vez, conseqüentemente, ocorre a incorporação de sentidos, valores e saberes, pautada nas experiências vividas, uma produção de significados, atrelados diretamente as relações de reconhecimento do sujeito. (DUBAR, 2005)

Ao inserir-se num determinado contexto, os indivíduos pretendem assumir os papéis sociais aos quais foram designados, buscando identificar-se e pertencer ao seu grupo social e profissional. Para Dubar (2005; 2009), o processo de identificação e diferenciação, por que passam os sujeitos, é o que define os caminhos nos quais a identidade se constitui. Ao pertencer a determinado grupo social, conseqüentemente, se diferenciar de outros, os sujeitos assemelham-se a outras pessoas, valores, ações e representações pertencentes aquela classe social, características intrínsecas àquele ambiente, àquele campo, que validam e incluem o sujeito, conduzindo, também, suas ações profissionais. Nesse sentido, algumas indagações surgem, tais como: quais são os princípios que me incluem no grupo dos professores de educação física? O que me identifica como professor? Na minha própria percepção, quais são os traços que me identificam como tal?

A socialização é, enfim um processo de identificação, de construção da identidade, ou seja, de pertença e de relação. Socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos (pertença ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebemos guiam as nossas condutas (Dubar, 2005 p. 31)

Dessa forma, a construção desses papéis sociais, atrelados ao sentimento de pertença, envolvem processos objetivos e relações subjetivas, marcados pela interação espaço/tempo, juntamente com processos psicológicos e objetivados de ressignificações das experiências sobre o próprio ser, uma identidade reflexiva de si. Essa identidade enraíza-se em uma cultura de linhagem geracional e herdada do que foi produzido ao longo da História, mas também, muda e produz novas identidades, advindas da convivência em grupo e das peculiaridades vividas nos diferentes contextos da profissão. No fim, uma relação entre o Nós-coletivo (produzido) e o Eu-subjetivo (produtor). (DUBAR, 2005,2009)

Desse modo, a identidade atrela-se ao processo de socialização do sujeito com seus pares, na comunidade na qual vivem e na congruência entre projetos de vida que idealizam, tanto pessoal, quanto profissionalmente, em uma proporção similar de reciprocidade, isto é, reconhecer-se e ser reconhecido (DUBAR, 2009).

Por sua vez, a identidade pauta-se também em perspectivas futuras, uma preocupação do sujeito consigo próprio, com o que ainda pode ser e desenvolver, tendo alguns pares como referências. Evidencia-se com isso o estabelecimento de parâmetros para a identidade, incitando, o sujeito, a buscar sua autenticidade e seu reconhecimento perante os membros do grupo e da própria sociedade. Há também um questionamento contínuo sobre os valores que constituem a identidade, pois novas socializações geram perguntas inéditas sobre a própria vida, as quais mobilizam os processos relacionais e biográficos, moldando e transformando as configurações identitárias (DUBAR, 2009).

Perante esse processo, destaca-se que a constituição das identidades é inseparável das relações sociais, já que é, por meio das interações, que a identidade se produz, entendendo essa dependência como uma forma de alteridade. A partir dessa análise, afirma-se não existir identidade sem alteridade, isto é, não há identidade na ausência da relação do sujeito com o outro (pessoa, mundo, sociedade). Dois grandes polos medeiam as relações constituintes do ser, o que é

para os outros, o que é para si e o que representa para a sociedade, a partir de suas ações, a identidade para o outro. (DUBAR, 2005; 2009; MOREIRA E CUNHA, 2011)

Como mencionado, a constituição da identidade acontece por meio de dois processos, o relacional e o biográfico, entendidos a partir das esferas da identidade para o outro e para si, isto é, é nessa articulação com a alteridade que se produzem as identidades. Didaticamente, a figura abaixo ilustra essa interação no âmbito da constituição identitária das pessoas.

Mecanismos constituintes da identidade segundo Claude Dubar (2005; 2009)



Nessa lógica, apresenta-se o quadro abaixo, feito a partir das considerações de Dubar (2005), com algumas características e peculiaridades gerais dos dois processos, o relacional e o biográfico, responsáveis pela constituição das identidades.

Processo relacional	Processo biográfico
Transação objetiva: (processo de mudança) - Identities atribuída/proposta - Identities assumidas/incorporadas	Transação subjetiva: - Identities herdadas/visadas
Atos de atribuição (O que você diz a ser)	Atos de pertença (O que você gostaria de ser)
Identidade numérica (nome atribuído) Identidade genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa do EU (pertença reivindicada)
Alternativas entre: - Cooperação /reconhecimento	Alternativas entre: - Continuidade/reprodução

- Conflitos/ não reconhecimento	- Rupturas/produção
Experiência relacional e social do PODER.	Experiências das estratificações, discriminações e desigualdade social.
Identificação com instituições julgadas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias julgadas atrativas e protetoras
Identidade social marcada pela mediação entre essas duas esferas. Adaptado de Dubar (2005, p.109)	

Quadro 4- Identidades Profissionais

A partir do quadro, percebe-se que os fatores envolvidos com os processos relacional e biográfico, atrelam-se, tanto à vida pessoal, quanto à profissional, não havendo de diferir, no campo dos professores, conforme apontado pelos estudos de António Nóvoa (1992; 2007; 2013). Para o autor, os professores não estão professores apenas dentro da escola, vivem a profissão a todo o momento de suas vidas, transformando-os, enquanto sujeitos sociais, visto que, além de serem exemplos para os jovens, suas responsabilidades profissionais extrapolam um caráter técnico e de retribuição salarial. Os professores necessitam dos capitais pessoais e profissionais para fazerem educação, com isso ambas as dimensões (profissionais e pessoais) se articulam constantemente em suas ações em sociedade, no cotidiano da escola e, inclusive, na docência em sala de aula. Nessa direção, compreende-se que constituir-se professor se faz em diversas fases da vida e de diversas maneiras, se configurando como um processo heterogêneo, temporal e multifatorial (TARDIF, 2002).

Com isso, a identidade se enraíza nas mais diversas experiências do professor, seja de cunho pessoal como uma professora que é mãe e leva alguns de seus valores maternos para a sala de aula, quanto profissional, como o próprio desenvolvimento do ensino com as crianças. Podem ser características desenvolvidas antes da vida profissional, enquanto aluno, durante seu período de escolarização, apontado como a socialização primária da profissão, afinal, o professor conhece o magistério antes mesmo de saber que irá pertencer a esse mundo profissional (TARDIF, 2002).

Ao pensar sobre essa complexidade de fatores e retomando a constituição identitária na Educação Física, questiona-se, até que ponto, as socializações profissionais, decorrentes dos estágios supervisionados durante a formação inicial, são explorados na ótica dessas esferas? Quais são os potenciais atrelados, tanto à esfera biográfica, quanto à relacional pertinentes nesse processo de estágio?

A fim de aprofundar a análise, novamente, recorre-se a Dubar (2009), o qual reflete sobre as esferas biográfica e relacional, atrelando-as às percepções para si (por exemplo, o que eu penso sobre mim; quais são meus princípios?) e, para o outro (por exemplo, o que represento para os outros; o que minhas ações representam para a sociedade?).

Dessa maneira, além das características apresentadas no quadro apresentado, inserem-se novos elementos presentes nos mecanismos identitários. Nesse panorama, serão apresentados, primeiramente, os fatores envolvidos com as formas biográficas e, posteriormente, as relacionais.

Primeiramente a **biográfica para o outro**, forma identitária envolvida com os processos geracionais, uma inscrição dos indivíduos em uma comunidade, na qual possui um nome herdado da família. Para exemplificar, localizam-se os professores de EF. Nesse panorama, é primordial, ao sujeito, o sentido de pertencimento a uma cultura, especificamente, a cultura profissional envolvida com o ensino, em que se herdam crenças, tradições e valores. A ideia de pertencer a um lugar, a uma comunidade, remete a tempos antigos, quando o Homem ainda não havia criado países, nações e estados unificados, no qual o coletivo sobrepunha-se às individualidades. São heranças culturais adquiridas e adaptadas ao longo da vida de cada pessoa, no caso dessa pesquisa, da vida de um professor de educação física, culturalmente engajado e envolvido com um sentimento hegemônico de grupo. Nesse panorama, uma pergunta instiga a mente do indivíduo: Quais são as marcas, costumes e práticas herdadas dessa população e que se fazem presentes nas identificações? (DUBAR, 2009)

Em relação à **biográfica para si**, pode se dizer que essa forma identitária implica em conflitos e crises pessoais, por isso, se constitui uma peça fundamental na reflexão do sujeito sobre si e sobre suas atitudes profissionais. Constitui-se em questionamento dos sujeitos sobre a sua identidade herdada como forma comunitária de si, na ótica dos seus próprios projetos pessoais, uma mediação conflituosa dentro das pessoas, o que dizem sobre sua classe social, se condiz com minhas realizações e projetos futuros?. Pode-se dizer que é a tentativa do sujeito de continuar seus próprios projetos dentro de um ambiente pautado por mudanças externas, da própria classe profissional e até mesmo da sociedade. (DUBAR, 2009)

As discussões sobre professor reflexivo, competência reflexiva são recorrentes no campo da formação dos professores porque, de fato, são importantes, já que aquele processo é entendido como o alicerce principal de uma educação de qualidade, devendo estar presente nas atitudes de todos os professores em exercício. Dessa maneira, sem aprofundar a discussão e, na ótica das identidades, pode-se dizer que a mobilização constante dos processos reflexivos acometido pelos professores, reflexão – reflexão na ação – reflexão sobre a reflexão, no processo da docência, são frutos desse processo biográfico para si.

É aquela história que em cada um conta de si mesmo sobre o que ele é, aquele ser narrativo que cada um tem necessidade de fazer reconhecer não só por Outros significativos mas também por Outros generalizado. É o indicio de uma busca de autenticidade, um processo biográfico que se acompanha de crises (Dubar, 2009 p.73)

Na esfera **relacional para o outro**, entendem-se as interações dos sujeitos nos diversos contextos sociais que se constituem no dia a dia, em âmbito pessoal, familiar e profissional, como se articulam na socialização dentro e entre contextos e quais representações sociais são criadas a partir disso. Carregam-se, nesse sentido, as representações vigentes na sociedade sobre valores, princípios, profissão, ética, provocando um conflito entre o que se espera e o que se faz. Nessa forma identitária, as socializações presentes no cotidiano são marcadas pelos papéis sociais, as pessoas se reconhecem pelas funções que cumprem dentro de determinada sociedade, uma identidade atribuída. Constitui-se na articulação dos diversos ambientes vividos pelos sujeitos, com a diversidade de pessoas em seu redor: nas relações no trabalho, na escola dos filhos, na casa dos pais, na casa dos amigos, nas relações com os coordenadores, com os alunos e com os próprios pares. Dessa maneira, a forma como se comportam socialmente representa aspectos daquela identitária. (DUBAR, 2009)

Por fim, a forma **relacional para si** se fundamenta no processo de identificação dos sujeitos com os seus pares, envolve a questão dos ícones, ídolos e exemplos profissionais e parâmetros para metas futuras. O esforço reflexivo está enraizado na seguinte questão: O que me identifica com meus colegas de profissão? A partir dela, espera-se que os sujeitos se transformem constantemente, envolvendo

as atitudes sociais e profissionais, uma mediação constante entre a sua consciência reflexiva e a prática do cotidiano de sala (DUBAR, 2009).

Porém, antes de apresentar os resultados referentes às entrevistas e às observações feitas com os professores participantes da pesquisa, elucida-se uma tabela de caracterização, situando melhor a fonte desses resultados. Nesse sentido, vale ressaltar que todos os sujeitos continuam na carreira docente, exercitando o ensino de Educação Física na escola, não tendo havido evasão, fator recorrente colocado por Garcia (2009), no que diz respeito aos professores principiantes. Por sua vez, os sujeitos baseiam sua descrição sobre o tempo na carreira nos anos completos de docência, considerando seus trabalhos até o final do ano de 2014.

Capítulo 3:

QUADRO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na pesquisa, optou-se por uma metodologia qualitativa, um estudo de caso intrínseco, utilizando, como técnicas de coleta de dados, a análise documental das ementas das disciplinas de ECS-PE (I, II, III e IV), contendo informações referentes ao desenvolvimento dos estágios entre 2012 e 2013, no curso de licenciatura em Educação Física da UNESP – Rio Claro; as entrevistas narrativas episódicas, pautadas nas histórias de vida, com seis professores principiantes de educação física recém-egressos da mesma universidade e concluintes nos mesmos anos e a observação participante, um conjunto de observações de cada professor (três aulas), guiadas por um roteiro previamente elaborado pelo pesquisador. Para a análise de dados, avaliou-se o conteúdo, estipulando-se categorias a partir da triangulação dos dados, originários das diversas fontes de informação adotadas.

As pesquisas referentes à temática identitária devem manter seus focos, de investigações e análise, transitando entre campo das ações objetivas, esfera relacional, e das ações subjetivas, esfera biográfica, pois são esses os mecanismos que a constituem (DUBAR, 1998). Dessa maneira, analisa-se a trajetória pela qual as identidades se desenvolvem durante a vida dos sujeitos e, especificadamente, nesse estudo, durante suas experiências de estágio na escola.

Essas pesquisas procuram relacionar "trajetórias subjetivas" com "mundos vividos", organizados em torno de categorias específicas e oriundos da análise de relatos biográficos, e propõem a noção de "formas identitárias" (DUBAR, 1998, p.4)

3.1. PESQUISA QUALITATIVA – ESTUDO DE CASO

A pesquisa qualitativa apresenta características fundamentais para as investigações no campo da docência. Segundo Gaskell (2002), a finalidade é explorar as opiniões além de diferentes representações sobre um determinado assunto em um contexto social específico. Nesse sentido, na visão de Bogdan e

Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características que a definem e explicitam o seu valor para as pesquisas no campo educacional, tais quais: (a) a fonte de dados é natural, constituindo o investigador o seu principal instrumento; (b) a investigação é descritiva, fornecendo, ao investigador, ferramentas para compreender detalhada e minuciosamente o fenômeno investigado explorando toda a riqueza dos dados obtidos; (c) o interesse foca o processo e não apenas o produto, isto é, preocupa-se com o modo como construíram o resultado e como os sujeitos atribuíram significados às suas experiências; (d) a análise dos dados é feita de forma indutiva, pois a pretensão não incide em confirmar uma hipótese previamente construída, mas sim, em elaborar uma teoria sobre o objeto estudado e (e) os significados atribuídos pelos protagonistas investigados mostram-se fundamentais para compreender a pesquisa. Importante ressaltar que a pesquisa não tem sua validade contestada se alguma dessas não for contemplada, nem que todos estes fatores precisam estar presentes no conteúdo da pesquisa.

Com o intuito de nortear a pesquisa qualitativa, escolheu-se o estudo de caso. O advento desse tipo de pesquisa ocorreu em cadernos de metodologia da educação, nas décadas de 1960 e 1970, tendo sido utilizado, inicialmente, de forma restrita, apenas como modelo pré-experimental para futuras pesquisas. Porém, a partir dos anos 1980, começou-se a discutir o valor dos estudos de caso a fim de compreender as particularidades do objeto de estudo, possibilitando entender fragmentos específicos que afetaram esse desenvolvimento. (ANDRÉ, 2005). Nesse processo, construiu-se uma abordagem, tanto de pesquisa descritiva, quanto qualitativa (BENITES, 2007).

Nessa evolução passaram a utilizar-se os estudos de caso para diagnosticar e avaliar programas, políticas, instituições e comunidades, a fim de desenvolver *insights* no comportamento dos indivíduos e grupos. Stake (1995) apud André (2005) enfatiza que os estudos de caso não se caracterizam por um método específico, mas por um conhecimento sobre um determinado contexto. Decorrente disso, não se opera a partir da opção metodológica, mas uma escolha do objeto de estudo.

Importante frisar que essa escolha se diferencia de outras pesquisas em função de algumas características específicas: (a) ser mais concreta, configurando-se em uma experiência ligada à vida; (b) contextualizada, já que as experiências se enraizaram em ambiente específico, marcado por uma herança cultural; (c) voltada

para a interpretação, isto é, sofre influência das concepções do pesquisador e (d) é baseada em populações de referência, levando em conta uma população específica com particularidades (ANDRÉ, 2005).

Devido à grandeza das particularidades, André (2005), ao retomar as pesquisas de Stake (1995; 2000) sobre os estudos de caso, chama a atenção para as suas características, estipulando algumas classificações, como: o estudo de caso instrumental, o estudo de caso intrínseco e o estudo de caso coletivo. Dentre esses, optou-se pelo estudo de caso intrínseco. Essa classificação não tem, como perspectiva, responder à angústia pessoal ou a um evento marcante, que necessite ser estudado com profundidade, ou ainda, a uma representação generalizada sobre algum fator. Na verdade, concentra-se em focalizar a investigação nas próprias características e particularidades de tais contextos e sujeitos. Assim, o pesquisador possui um interesse intrínseco por essas características que tornam o caso a estudar relevante por si mesmo.

A UNESP fornece um curso de excelência, com 30 anos de existência, composto de um corpo docente renomado e formador de grandes professores e pesquisadores no campo da Educação Física. Todavia, devido à reestruturação curricular feita em 2008, teve sua primeira turma de professores, formada segundo aqueles novos parâmetros, apenas no final de 2011. O fato, com efeito, gerou a oportunidade de investigar esses professores principiantes, apontados por Huberman (1992), como possuidores de características particulares e decisivas, tanto para a continuidade, quanto para a ruptura da carreira docente.

Particularmente, no campo do estágio, o trabalho com os ECS-PE, desenvolvido naquela universidade, pode ser compreendido como diferenciado, pois, dentre os inúmeros aspectos que o constituem, destaca-se que os futuros professores exercem a docência nas escolas por um grande período em seus estágios. Nessa direção, ultrapassa algumas barreiras constituídas nesse campo, como: entender o estudante apenas na função de auxiliar do professor, ou o estudante como professor por um dia, ou, pior, apenas como um observador das práticas docentes do professor na escola.

3.2. PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os sujeitos da pesquisa foram cinco estudantes de um universo de 30 egressos do curso de licenciatura em educação física dos anos de 2012, e 2014, já que, devido a uma greve, a turma que se formaria no final de 2013, graduou-se, apenas, no início de 2014.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa						
Sujeitos	Sexo	Idade	Faixa de ensino/Cidade na qual a escola pertence	Ano de formação na UNESP	Tempo de carreira	Primeiro emprego fixo da vida?
EF1	F	24 anos	Ensino Fundamental I/Rio Claro	2014	1 ano	Não
EF2	M	27 anos	Ensino Fundamental I/Rio Claro	2014	1 ano	Sim
EF3	F	28 anos	Ensino Infantil/Rio Claro	2014	1 ano	Não
EF4	F	26 anos	Ensino Fundamental I/Rio Claro	2012	2 anos	Não
EF5	M	25 anos	Ensino fundamental I/Rio Claro	2012	1 ano	Sim

A primeira turma do novo currículo foi formada em 2011, a segunda, em 2012 e a terceira, em 2014. Trata-se de um curso de formação de professores de 4160 horas. Em função dessa carga horária, muito pesada, as turmas de 25 a 30 estudantes tem tido um déficit no número de formandos.

Com a reformulação dos currículos, a licenciatura ficou com 4160 horas e o bacharelado (graduação) em educação física com 4140. Os estudantes têm uma base comum nos dois primeiros anos e a opção específica ocorre na passagem do segundo para o terceiro ano.

Dessa maneira, investigar os momentos específicos dos ECS-PE, após a conclusão da graduação, pode ser significativo para entender os estágios como locais de formação, visto que os professores confrontaram seus conhecimentos e saberes, sob a ótica do cotidiano profissional. Nesse sentido, o professor investigado faz um balanço do que foi significativo, do que pode ser melhorado, bem como, do que é preciso para desenvolver-se, especialmente, quem está nos primeiros anos da carreira docente no campo da Educação Física. Estabelece-se, desse modo, relações entre o estágio e a identidade docente.

Para isso, priorizou-se os professores principiantes, egressos dos anos de 2012 e 2013, os quais podem estar em momentos de aulas, ou envolvidos em cursos, ou projetos que envolvam a docência. Nessa pesquisa, os participantes serão identificados como EF1, EF2, EF3, EF4 e EF5.

3.3. TÉCNICAS PARA A COLETA DE DADOS

Devido às particularidades dos estudos de caso, foram adotadas as técnicas de análise documental (fonte documental), as entrevistas narrativas pautadas na história de vida dos sujeitos (BODGAN; BIKLEN, 1994) e o grupo focal.

Para Dubar (1998), quando os sujeitos narram suas próprias histórias de vida, mobilizam a esfera biográfica, carregadas de sentidos, valores e representações particulares, um diálogo consigo mesmo, mediado pelo passado vivido com projeções futuras.

3.3.1 Fonte documental

Por fonte documental, entendem-se os normativos legais, os programas de disciplina, as ementas, os trabalhos efetuados em classes, os relatórios e as monografias de pesquisa, embasadas no estágio. Dessa forma, compreende-se que esses documentos contribuem para o resultado da pesquisa, visto que tratam da trajetória do estágio nas respectivas turmas de graduação.

Ademais, acresceram-se algumas informações ao documento, tais como, as dificuldades e as facilidades encontradas pelos estagiários durante a ação docente, dados relevantes para compreender o processo identitário. Além disso, foram analisadas as ementas de todas as disciplinas de ECS-PE do curso de licenciatura em Educação Física da UNESP, contidas no Apêndice 6 do trabalho, ao final do corpo do texto.

3.3.2 Entrevistas narrativas episódicas

As entrevistas qualitativas representam o ponto de entrada do cientista social na pesquisa, introduzindo esquemas interpretativos com intuito de compreender, através de narrativas, os sujeitos investigados. Esse processo ocorre a partir de

duas esferas, a conceitual, a qual evidencia processos cognitivos e racionais, e, a abstrata, na constituída de representações e símbolos.

As entrevistas forneceram dados básicos para compreender as relações de socialização entre os atores e seus contextos sociais. Nesse panorama, as informações serão detalhadas, com o objetivo de valorizar aspectos singulares, envolvendo valores, princípios e a própria cultura do sujeito. Dessa maneira, objetiva-se explicar o comportamento humano, seu desenvolvimento e o consequente entendimento sobre a constituição das identidades docentes (GASKELL, 2002).

Segundo Silva (2011), as entrevistas narrativas são técnicas utilizadas para o sujeito-narrador contar a sua história de vida, o que proporciona, ao investigador e ao investigado, resgatar memórias que os constituíram como professor, tanto na dimensão pessoal, quanto na profissional (NÓVOA, 1992). Nesse panorama, afirma-se que “elas não passam de ferramentas de análise, de formas provisórias de inteligibilidade que o sociólogo constrói para dar conta da maneira segundo a qual os membros dão conta de suas práticas” (Garfinkel, 1967apud Dubar 1998).

Dessa maneira, para que de fato as entrevistas proporcionem dados interpretativos e não se percam na diversidade de informações, devem sempre seguir um tópico guia. Segundo Gaskell (2002), constitui-se em um esquema preliminar sobre a própria entrevista, pautado nas possíveis contribuições das informações para os objetivos da pesquisa, na mesma medida, feito também para manter o foco da entrevista, prevenindo a realização de perguntas inadequadas e a perda de tempo de ambos os participantes da entrevista.

Nessa vertente, o nosso tópico guia se constitui na contribuição dos ECS-PE para constituir a identidade dos professores principiantes de educação física. No roteiro de entrevista, apresentam-se três blocos de perguntas envolvendo as socializações do professor com a escola, desde seu período de escolarização, passando pela universidade e, posteriormente, na imersão profissional.

Para a pesquisa, foram selecionadas as entrevistas narrativas episódicas (GASKELL, 2002), colocadas, por Nobre e Pereira (2008), como os melhores mecanismos para resgatar elementos da identidade de um sujeito ou de um grupo, focalizando-se alguns momentos dessa trajetória de vida.

Trata-se um fragmento da história de vida dos sujeitos, tendo a formação inicial, como o palco das descrições e, os ECS-PE, como *locus* central daquela narrativa, portanto, consiste em investigar aspectos específicos e singulares da história de vida dos sujeitos, dentro de um recorte temporal.

O roteiro de entrevista, utilizado para a coleta dos dados, divide-se em três blocos, os quais contemplam aspectos dos períodos de escolarização, de formação inicial e de inserção profissional. Apresenta-se no Apêndice 1 do trabalho.

3.3.3 Observação participante

No universo das pesquisas qualitativas, a observação consiste em uma técnica de coleta de dados recorrente entre os pesquisadores, visto que, segundo Alvez-Mazzotti e Gawderseider (1998), permite uma maior triangulação dos dados. Seus procedimentos articulam as esferas da percepção e do enxergar, buscando-se não interpretar o evento ou fenômeno que se investiga. Por isso, há um relato da cena, dos acontecimentos nela, do comportamento dos partícipes, sem que a interpretação do pesquisador seja levada em consideração. A partir da observação, percebem-se características casuais e atitudes recorrentes no cotidiano das pessoas, em contextos complexos vividos (VIANNA, 2007).

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir dados brutos das observações, cuja qualidade, vai depender, em grande parte, da maior ou menos habilidade do observador e também sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação (VIANNA, 2007, p.14).

Diante das observações, o pesquisador pode partir de uma perspectiva naturalista, na qual o estudioso se deixa levar pelo meio em que se encontra, estando disposto a captar quaisquer aspectos relevantes no ambiente que o cerca. Nesse panorama, não há prescrições prévias sobre o que observar ou o que se pode esperar de um determinado contexto, por isso, a terminologia natural, já que elementos significativos emergem na observação do pesquisador que, preparado, consegue se atentar a eles. Por outro lado, o estudo em questão acabou optando por estruturar o olhar do pesquisador, direcionando-o para aspectos pré-

estabelecidos daquele cenário, portanto, uma observação estruturada (VIANNA, 2007), a qual se sustenta na elaboração de um roteiro de observação, pré-estabelecido, a partir dos pressupostos do estudo.

Nesse caso, apresentam-se, nos Apêndices 2 e 3, os roteiros criados e utilizados para as observações dessa pesquisa, dividindo-se em dois documentos de coletas: 1. a observação das características docentes e 2. a descrição da aula observada.

3.4. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

3.4.1. Éticos

O projeto de pesquisa foi encaminhado, via Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética do Instituto de Biociências da UNESP, campus de Rio Claro, aprovado na data de 26/08/2014. Nele também consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.4.2. Coleta de dados

A fim de iniciar a coleta de dados, primeiramente, foi feito o levantamento de documentos (fonte documental) relativos às ementas das disciplinas de ECS – Prática de ensino I, II, III e IV e aos trabalhos produzidos pelos estagiários, vinculados às turmas de formação (egressos) de 2012 e 2013, como, por exemplo, trabalhos desenvolvidos em sala de aula, portfólios, temas emergentes, casos de ensino, trabalho de conclusão de estágio. Ademais, utilizaram-se trabalhos elaborados pelos professores responsáveis pela disciplina, gama que envolvia questionários e projetos de pesquisa.

Após o mapeamento das informações, optou-se, como fonte documental, apenas pelas ementas das disciplinas, as quais embasaram o trabalho posterior, composto pela coleta de dados e pelas entrevistas (narrativas episódicas).

As entrevistas ocorreram em dia e horário combinados, dentro de um período de três meses, tanto na UNESP Rio Claro, quanto em lugares reservados, privados de ruídos, já que se utilizou um gravador portátil como ferramenta de coleta de dados. Naquele panorama, os sujeitos tiveram acesso ao TCLE (Termo de

Compromisso Livre Esclarecido), antes de iniciar as entrevistas, com o intuito de compreender, sucintamente, a pesquisa e as condições para realizar o estudo. Posteriormente, preencheram uma ficha de caracterização, fornecendo informações sobre as escolas em que lecionam, sobre o tempo de serviço e sobre em quais faixas de ensino atuam. Após as primeiras etapas, antes de começar as entrevistas, verificava-se se havia dúvidas acerca dos procedimentos de coleta de dado. Quando tudo pronto, as entrevistas duraram, em média, 40 min.

Após a entrevista, a fim de utilizar as transcrições dos dados, adotou-se o prazo de 72 horas para retornar os documentos aos entrevistados, com o intuito de verificar se o conteúdo transcrito estava de acordo e autorizar seu uso na pesquisa.

3.5. OS CAMINHOS DA PESQUISA

3.5.1 Coletas de Dados

Neste tópico abordam-se os “caminhos da pesquisa”, em que se relatam os procedimentos práticos das coletas de dados, bem como, a construção de documentos que possibilitaram a ida do pesquisador a escola.

A primeira etapa da coleta de dados constitui em selecionar alunos formados na UNESP Rio Claro, entre os anos de 2012 e 2013, que estivessem trabalhando nas escolas do município. Já no primeiro filtro, encontraram-se sete sujeitos com o perfil almejado na pesquisa, aos quais mandaram-se e-mails e mensagens nas redes sociais, a fim de saber se estavam atuando no município, com o ensino de Educação Física, e se poderiam participar da pesquisa, brevemente explicitada naquele primeiro contato. Como decorrência, todos os sujeitos concordaram em participar da análise. Entretanto, dos sete contatados, cinco estavam atuando em Rio Claro, por isto, definidos como base do estudo de caso.

O próximo passo foi elaborar o roteiro de pesquisa, com base nos estudos selecionados para a fundamentação teórica, a fim de nortear as entrevistas narrativas. Dividiu-o em quatro blocos: Apresentação; Socialização primária; Socialização secundária e Socialização profissional. Com o documento em mãos, realizou-se uma entrevista piloto para validá-lo, assim como, sua transcrição, em 72 horas, como previsto pelas referências. As transcrições tiveram o auxílio do

programa *NCH-SUITE express scrib transcription*, que possibilitou um maior controle sobre os áudios das gravações. Logo após, o roteiro de entrevista foi reelaborado, agrupando melhor algumas questões, mas se mantendo os quatro blocos pré-estipulados.

Como o Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE) já estava aprovado pelo comitê de ética da universidade, criou-se uma ficha de caracterização dos sujeitos, contendo, dentre as informações, dados pessoais, nome da escola em que trabalha, ciclo de ensino, há quantos anos está atuando, vislumbrando-se obter o maior número de detalhes sobre os sujeitos pesquisados. Vale ressaltar o papel das redes sociais na comunicação com os sujeitos, visto que facilitou bastante a interação entre pesquisador e pesquisado.

As nomenclaturas adotadas para os sujeitos, EF1-EF2-EF3-EF4-EF5, foram embasadas na ordem em que as entrevistas ocorreram, portanto, o EF1 foi o primeiro entrevistado e assim por diante. O tempo das entrevistas variou entre 32 minutos e 50 minutos, tendo ocorrido no Departamento de Educação, da UNESP Rio Claro, em salas de reunião, na biblioteca da universidade, variando de uma sala privada, para o ambiente comum, cujo áudio ficou comprometido por conta dos ruídos do local.

Concluídas as entrevistas, percebeu-se a necessidade de observar a prática dos cinco participantes, em sala de aula. Apesar da aceitação, houve um hiato entre as duas etapas, entrevista e observação, por isto, as observações foram feitas somente entre os meses de outubro e dezembro de 2015.

Vale destacar, que a Secretaria de Educação do município ratificou a investigação em classe, documento anexado ao trabalho, ademais, a supervisora de ensino de Rio Claro também autorizou, por meio de assinatura, a entrada na escola, com o objetivo de observar os sujeitos da pesquisa, dentro de sala de aula. Vale lembrar que, dos cinco participantes, apenas quatro foram observados, visto que o sujeito EF3 não retornou os contatos, a fim de viabilizar a ida à escola. Entretanto, com os demais, foi possível realizar a pesquisa empírica em aulas de 50 minutos. Especificamente, os sujeitos EF1, EF2 e EF5 foram observados durante três dias, tendo sido avaliada uma aula por dia; já o EF4, durante dois dias, portanto, tendo sido avaliadas duas aulas em um dia, apenas.

A carta assinada pela Secretaria de Educação, juntamente com o documento do comitê de ética, foi entregue à direção da escola, ou, às vezes, à coordenação pedagógica, informando-se os propósitos da pesquisa, os motivos da visita à escola, demonstrando-se a importância do diálogo entre as partes, estagiários (universidade) e escola.

A fim de observar a relação professor-aluno, em sala de aula, os participantes da pesquisa disseram aos alunos que se tratava de uma observação de um colega de universidade, o que amenizava a ansiedade das turmas. Nas observações, seguiu-se o “roteiro de observação”, também, anexado ao trabalho, cuja função era embasar os pontos a serem observados durante a pesquisa empírica, anotados em um caderno. Após o período, o conteúdo observado era transcrito para o computador, a fim de agregar valor às informações já estudadas. Por fim, no último dia de observação em cada escola, o pesquisador fez questão de agradecer a equipe da gestão (diretor e coordenador pedagógico) pela contribuição, desejando-os um bom final de ano letivo em 2015.

3.5.2. Análise dos Dados

Para análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo temático (BARDIN, 1979), a qual se constitui a partir de categorias temáticas, estipuladas ao longo da coleta de dados, tanto das entrevistas, quanto do estudo bibliográfico, tendo sido mediados pelos objetivos da pesquisa. (FRANCO, 2008).

Nesse panorama, Bardin (1979) acrescenta que há cinco etapas que o pesquisador precisa seguir, a fim de tornar sua análise sólida, tais quais: 1) O corpus teórico, isto é, a definição do conjunto de materiais a serem analisados, fundamentados na regra de pertinência, isto é, materiais pertinentes às questões levantadas pela pesquisa; 2) A preparação formal, na qual o pesquisador faz um fichamento dos seus documentos, juntamente, com a transcrição das entrevistas. 3) A Codificação, quando se estabelecem as unidades de registro, portanto, os dados brutos sistematizados, permitindo-se uma compreensão melhor do material; 4) Categorização e frequência, etapa na qual serão construídas as categorias temáticas, isto é, a união das unidades de registro que tenham elementos em comum, analisando-se sua frequência de aparições.

Devido à origem heterogênea das fontes de investigação, foi feita uma triangulação entre os dados qualitativos, obtidos através das diversas fontes constituintes da pesquisa (fonte documental e entrevistas), como propostos por Mazzotti e Gawderseider (1998). Mostra-se que, a partir dos objetivos da investigação, os dados devem estabelecer um diálogo, entre si, articulando todo o conteúdo da investigação, permitindo assim, a compreensão do fenômeno estudado e, conseqüentemente, uma discussão mais sólida com a literatura.

3.5.3 Organização dos Dados

Nesse sentido, os dados foram organizados em dois capítulos de discussão, tendo-se articulado os resultados com os referenciais teóricos adotados na pesquisa. Trata-se dos capítulos 4 e 5, “As socializações profissionais: o processo identitário dos professores de educação física” e “As influências do estágio curricular supervisionado na formação, docência e prática profissional do professor principiante”, respectivamente.

Ambos abrangem aspectos que constituem o processo de tornar-se professor a partir da socialização profissional na escola, focalizando as contribuições das experiências de estágio, respondendo aos objetivos do estudo, embora haja uma expansão dos resultados para outras experiências significativas da formação inicial e da própria inserção na escola. Nesse tocante, trazem concepções acerca da construção identitária como um processo contínuo, de ressignificação constante e como os processos biográficos e relacionais são mobilizados por conta das socializações na escola.

Capítulo 4: AS SOCIALIZAÇÕES PROFISSIONAIS: O PROCESSO IDENTITÁRIO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

O que é ser professor? O que é ser professor de Educação Física? Ex-atletas, apenas por possuírem uma experiência prática, podem assumir esse papel na sociedade?

O que nos diferencia de um médico, de um advogado e de outros profissionais?

Como nós nos identificamos? O que nos torna semelhantes? Pares? Como uma classe social e profissional?

O que se encontra além da formação específica: valores, conhecimentos e crenças que nos legitimam?

Enfim, o que respondemos quando nos perguntam: quem somos nós, enquanto professores de Educação Física? (DUBAR, 2005; DUBAR, 2009).

A compreensão do **ser professor** para os participantes deste estudo teve como base sua biografia, no tocante a dois temas: sua inserção profissional e suas qualidades pessoais e profissionais.

Os sujeitos (EF1, EF4 e EF5) caracterizaram-se como iniciantes no ensino. Colocaram as dificuldades nas ações educativas, as realizações quanto ao desenvolvimento discente e sua adaptação à arte de ensinar, à construção da rotina da escola e aos diversos compromissos escolares para além da ação pedagógica, relacionados às burocracias e aos problemas encontrados no ambiente profissional.

Então sou uma novata na área, que tem muito a aprender e estou interessada..., fiquei bem deslumbrada com esse campo e por isso quero me focar mais nele (ENTREVISTA, EF1).

Uma pessoa extremamente calma, paciente com seus alunos, que se constrói a cada dia dentro do seu próprio trabalho (ENTREVISTA, EF2).

Então eu acho que o que me constituiu como professora, além de trabalhar os conteúdos da EF, é que trago também uma perspectiva interpessoal muito forte nas minhas aulas; então as relações interpessoais são muito existentes, presentes e constantes tanto a minha relação com os meus alunos quanto entre eles; a minha aula não funciona se não houver essa relação (ENTREVISTA, EF4).

Os sujeitos (EF2, EF3 e EF4) identificaram-se por sua qualificação pessoal/profissional, refletindo sobre as características interpessoais na relação aluno/

professor e pares, sobre a importância da Educação Física para a vida dos escolares; sobre as especificidades do professor de EF no contexto escolar e sobre as peculiaridades emocionais de cada professor, como paciência, afetividade com os alunos, controle sobre a ansiedade antes das aulas e no seu decorrer. Para EF2, caracterizam a qualidade profissional a paciência em lidar com a sala, o reconhecimento do espaço escolar como produtor de conhecimento e de emancipação dos escolares, a partir da construção de valores, e a própria compreensão sobre o universo das crianças.

(,..) uma pessoa extremamente calma, paciente com seus alunos, que se constrói a cada dia dentro do seu próprio trabalho (ENTREVISTA, EF2)

(...) eu me via como uma professora que entra muito na particularidade dos alunos, eu não consigo dar aula sem saber quem é quem, o jeito de cada criança e é isso..., eu me identifico muito com elas (ENTREVISTA, EF3).

Primeiro eu sou uma professora de Educação Física e isso faz muita diferença, o meu relacionamento com os alunos é bem reduzido, se a gente for pensar em comparação aos professores de sala. Então, para mim, estabelecer relações com os meus alunos, tem que ser um relacionamento que vá além daquela que eles já têm com a aula de EF. Achar que a aula de Educação Física é um momento de brincadeira, ele tem que gostar de mim por um fator um pouco mais profundo do que participar das aulas (ENTREVISTA, EF4).

Uma das coisas que eu levo, que eu tenho muito forte comigo é essa questão de ter paciência com as crianças, saber observar a escola enquanto um todo, entender que, quando eu passo uma atividade, proponho um conteúdo, eu tenho a ideia de como eles se desenvolvam dentro de uma velocidade(ENTREVISTAS, EF2).

De fato, tais elementos podem configurar traços identitários desses profissionais, como parte do processo relacional, mostrando como eles se expressam e conduzem a atividade docente em sala de aula, relacionando-se com os alunos através da ação didática. Eles a desenvolvem a partir das experiências nos estágios (NÓVOA, 2007), num processo de socialização que abarca três naturezas, apresentadas abaixo: a socialização escolar, a formação inicial e a inserção profissional desses sujeitos da pesquisa.

4.1. A SOCIALIZAÇÃO: A VIDA COMO ALUNO

No que diz respeito ao processo de escolarização dos participantes deste estudo — a vida deles como alunos — foi pautado nos princípios transmitidos pela escola, com influência marcante em sua formação profissional (EF1, EF2, EF4). Como se vê, os elementos biográficos articulam-se nas condutas docentes, nos conteúdos e nas maneiras de desenvolver o ensino de Educação Física. De fato, essas socializações interferem na atuação pedagógica e na consolidação do perfil profissional, pois influenciam a vontade dos sujeitos em se distanciar ou se aproximar dessas práticas, que definem, no campo das representações sociais, o que é ser professor de Educação Física (DUBAR, 2005).

Em relação às práticas pedagógicas (aulas) na Educação Física escolar, vividas pelos sujeitos (EF1, EF2, EF3 e EF4) como alunos, seus comentários retratam um cenário preocupante: a ausência de professores de referência na escola. Especificamente, no caso daqueles sujeitos, prevalecia, durante as aulas de EF, a cultura do "rola a bola". Além disso, EF1, EF4 e EF5 colocaram que a condução do ensino nos modelos tradicionais, pautados no esporte, por meio de estratégias analítico-sintéticas e de técnicas de desempenho corporal, leva à hipervalorização das capacidades físicas e, por isso, à discriminação dos alunos menos favorecidos, com poucas habilidades.

Eu, pessoalmente, acredito que nunca tive bons professores, porém isso não é uma totalidade, inclusive as minhas referências, as poucas referências da minha vida escolar, enquanto bons professores, não vieram nem da área da Educação Física (ENTREVISTA, EF2).

(...) não aprendi nada, todas as matérias, não somente a EF. O que ficava mais gritante, era um rola bola, não tínhamos de cumprir nada não tinha de fazer nada mesmo. Depois, na 6 série, fui para o Objetivo e era um pouco mais focado, a EF tinha alguns princípios a seguir e basicamente desenvolviam-se os quatro esportes: basquete, handebol, vôlei e futebol (ENTREVISTA, EF1).

Tem as marcas negativas, né? Eu comecei a fazer, no Ensino Médio, a Educação Física à tarde, antes de começar o Bayeux. Eu não gostava muito porque a professora dava vôlei para as meninas e futsal para os meninos. Marcando-me para ruim (sic); não é isso Educação Física (ENTREVISTA, EF3).

(...) Tinha um professor que nos ensinou a marchar o ano inteiro, então nós marchávamos, cantava o hino nacional, direita esquerda.

Sabia fazer abdominal, flexão, bem tradicional mesmo e todos adoravam ele como professor de EF. Foram mais coisas ruins, mas teve bastante coisas boas (ENTREVISTA, EF4).

Entrei na quinta série e fui até o terceiro ano do Ensino Médio, e sempre foi os quatro: Futebol, Vôlei, Basquete e Handebol. A cada três meses, fazíamos um esporte. Eu só fui ter alguma coisa diferente no finalzinho, o professor dava baseball para nós (ENTREVISTA, EF5).

Nesse sentido, os processos biográficos emergem nas maneiras de ensinar Educação Física, nos conteúdos, nos propósitos e nos porquês em relação ao aprendizado dos alunos nessa disciplina escolar. São os primeiros parâmetros estabelecidos a partir das experiências vividas por esses professores, fundamentando-lhes os questionamentos sobre a sua formação e os objetivos da profissão, podendo exercer novos olhares e novas ações e vivenciar maiores possibilidades de ampliar a cultura do professor de Educação Física.

Esses questionamentos sobre as práticas vividas na infância e na adolescência fundamentam o conceito do que é ser professor, pois, ainda no período da formação inicial, estimularam o confronto entre o que estava sendo aprendido no curso e o que foi vivenciado nas aulas de Educação Física que ministraram na escola. Reconhecem, assim, as transformações, as novas funções da docência em EF, que, conseqüentemente, lhes definem as ações didáticas e lhes transformam a identidade profissional (DUBAR, 2009).

Até entender que os estágios funcionam como as socializações profissionais durante o curso, porque os coloca em contato direto com o ambiente escolar sob novos olhares, os futuros docentes, até a metade do curso de formação (três anos), ficam à mercê do parâmetro experiencial da sua vida discente, como uma herança do que lhe ensinaram nas aulas de EF. Essas representações acabam por configurar-se durante o curso, moldando o corpo de saberes desses futuros profissionais (BATISTA, 2012; DUBAR, 2005).

Na escola, eu não tive dança, o que eu tive foram os quatro esportes, que eu odiava e não me motivou a nada. (ENTREVISTA EF1).

Eu tenho algumas memórias do fundamental ciclo I, algumas coisas que eu lembro que nós fazíamos, certa quantidade de ginástica, algo que eu não gostava de jeito nenhum, outras coisas também. Uma coisa que eu lembro até hoje foi uma espécie de gincana que uma

professora nossa, na quarta série, programou para nós. Gostamos muito e foi algo muito legal, pois foi algo totalmente diferente do nosso dia a dia de aula. Durante o Fundamental II e o Médio, acabou acontecendo aquele velho dogma da EF, o professor rolava a bola e isso era aula de EF. Isso foram minhas experiências dentro da escola (ENTREVISTA EF2).

Os sujeitos descrevem bons exemplos de professores, vistos, em alguns casos, como espelhos profissionais, incluindo profissionais de fora da escola, responsáveis por outros espaços educativos de formação por meio de práticas corporais, como as escolinhas esportivas (EF2 e EF3).

(...) terça e quinta. Com o professor Ted, eu saía, lembro até o horário, das 2 e 40 às 3 e 30 pegava minha bike e corria para o grêmio para fazer aula de futsal das 4 às 5 e 20 e esse lugares foram muitos bons, pois eu pude ver como o profissional de Educação Física trabalhava, porque acabava ficando um pouco daquela imagem do rola bola, pega e solta a bola e fica sentado. Será que era isso que eles faziam? Isso foi bom porque acabou desmistificando essa imagem pejorativa que acabou ficando na minha cabeça (ENTREVISTA EF2).

A natação em um clube, o professor era de Natação não deixava brincar na piscina, dava para ver que ele estava muito empenhado em fazer o trabalho, e me marcou porque eu aprendi a nadar no clube com o professor (ENTREVISTA EF3).

Professores que valorizavam o respeito pela individualidade dos alunos, preocupando-se com o nível de maturação de cada estudante, deixaram marcas sobre o pensar no outro, enquanto sujeito singular, de boas estratégias de ensino e que demonstra autoridade, considerados como herança (processo biográfico) positiva pelos sujeitos EF2 e EF3, embora, novamente, não fossem deixadas por professores de Educação Física.

Eu tenho um carinho muito grande por uma professora do meu Ensino Fundamental, de nome Patrícia, era uma pessoa extremamente paciente, entendia que cada pessoa se desenvolvia em determinada velocidade e isso é uma coisa que acabou me marcando pelo fato dela compreender que uma turma não é uniforme (ENTREVISTA EF2).

A professora da quarta série que dava Educação Física marcou, é que faço teatro, então um dos motivos de eu ter ido para o teatro e para a Educação Física, foi essa professora (ENTREVISTA EF3).

Ainda no período escolar, a formação familiar também influencia essa identidade biográfica, especificamente através de um *habitus* primário. Assim, por exemplo, no caso da convivência intensa da criança numa família de professores (EF4), desde pequena, envolveu-se com concepções, valores e práticas sobre a educação, a profissão de professor, os estresses do ensino e, conseqüentemente, da escola, no seio familiar. Nesse ambiente, costumam discutir-se questões recorrentes da cultura escolar, vividas e sentidas pela criança na constituição dela própria como ser humano em formação.

Vivências significativas na infância e na adolescência dessas crianças, até seus dias atuais na situação de professor, configuram um *continuum* de experiências familiares sobre/ no ensino. Conseqüentemente, têm contato com condutas docentes em sala de aula, ou até mesmo na sociedade, influenciando-lhes o modo como pensam e se articulam na aula enquanto mediadores, como poderá ser visto (EF3 e EF4).

E minha família também tem professores, somente a minha mãe que não é professora, minhas tias, minha mãe tem duas irmãs, duas professoras e uma delas é de Educação Física e quem casou com os irmãos da minha mãe, as três, também são professoras, então tudo família de professor (ENTREVISTA EF3).

Eu sou filha de professores, minha mãe é professora de EF e o meu pai, apesar dele ser engenheiro, lecionou por muitos anos as disciplinas de matemática, física, química e inglês. Então, desde pequena, eu vivi dentro da escola, desde que eu nasci (ENTREVISTA, EF4).

(...) essas pequenas atividades em família assim me ajudou (sic) muito para dar aula. Não somente na implementação do uso de materiais, mas também na elaboração de estratégias para a resolução de problemas, querer pensar diferente. Às vezes, você vê uma atividade, que, para os meus alunos, não vai dar certo. Vou ver como eu posso fazer para essa atividade dar certo. Às vezes, você fica pensando um mês, dois meses o que você vai fazer. Mas, no fim, dá certo, ou você desiste também, não tem problema. E isso me ajudou bastante e me ajuda até hoje (ENTREVISTA EF4).

Os sujeitos EF1, EF3, EF4 e EF5 relataram suas vivências estudantis, nas escolas, descrevendo esse ambiente, desde as características estruturais e físicas, à própria qualidade do ensino; ao gosto ou não pelas aulas; à diferenciação entre as vivências na escola pública e na particular; aos processos de troca de escola; aos

eventos escolares, como gincanas e reuniões entre alunos; às participações políticas em órgãos de sala, como representante e membros do grêmio estudantil; ao contato com a equipe pedagógica, fatos relacionais, que pertencem à história de vida desses professores (DUBAR, 2005).

4.2. A SOCIALIZAÇÃO: A VIDA COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA — FORMAÇÃO INICIAL E ESTÁGIOS.

No período de formação inicial, durante as experiências de graduação no curso de Licenciatura em Educação Física, configurou-se, para EF2, uma identidade de professor construída e aprendida, que superou as concepções da identidade biográfica, como a necessidade do dom ou da vocação para ser professor. Na verdade, essa superação implicou compreender que os professores não nascem com essas características, mas desenvolvem as competências docentes no decorrer da carreira. Aposta-se, nessa direção, em uma formação profissional com a perspectiva de que aprendemos e nos tornamos professores, uma profissão carregada de características próprias, que constituem o ofício de ensinar, aprendido e ressignificado durante toda a carreira. (DUBAR, 2005; TARDIF, 2002).

(...) as pessoas aprendem a ser professor, eu não acredito que as pessoas tenham um dom para isso, nada disso, nos tornamos professores, você aprende, até porque, sendo racional, a população de professor hoje no Brasil é 3, 4, 5 milhões de pessoas, então não podemos contar com 3, 4, 5 milhões de pessoas com um dom para dar aula. Por isso, aprende-se a ser professor (ENTREVISTA EF2).

Outro aspecto importante na formação inicial repousa em compreender que o professor, como 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 (EF1, EF2 e EF4). Parte-se da constatação de que o professor que trabalha na articulação entre o ensino, o contexto dos alunos e as potencialidades de mudança social pode-se tornar um investigador da sua prática. (BETTI E BETTI, 2006; LEITÃO E ALARCÃO, 2006).

Ensinou-me.., o que eu aprendi..., foi a pensar. Isso foi o que mais pega para mim..., você conseguir refletir sobre a sua prática, porque, muitas vezes, as pessoas acham que a tarefa do professor já está pronta, que você não tem de pensar, principalmente em algo que você já deu de conteúdo (ENTREVISTA EF4).

(...) então a minha formação, a participação nos projetos me deu muito amparo para isso, de sempre me questionar, eu já sou bem questionadora desde criança, mas é um questionamento muito mais refinado, estruturado, o porquê..., como..., não é simplesmente uma reação, não é um questionamento crítico destrutivo. Meu orientador me orientou bastante..., até na constituição da minha própria identidade (ENTREVISTA EF4).

Por outro lado, no que diz respeito a aprender a ser professor, para o sujeito EF5, é algo que não acontece pelo estágio, mas configura-se em processo que acontece na inserção profissional, quando o indivíduo assume, de fato, um cargo profissional e adentra o mundo do trabalho. O sujeito defende a ideia de que ser professor é construir-se a cada dia, a partir de cada contexto e de cada situação enfrentados no cotidiano da escola, valorizando o que se faz em sala de aula e os constructos teóricos mobilizados para tal suporte. Essa vivência constitui um *continuum* de desenvolvimento docente; isso significa que o professor é profissional que se transforma de acordo com os ciclos da carreira, constituindo a formação inicial apenas parcela desse processo (TARDIF, 2002).

Olha, aprender a ser professor, de fato, eu acho que muito pouco. Conseguiremos aplicar tudo o que aprendemos, quando viramos professor, de fato, entrando numa escola.(...) Só que nos construímos como professor a cada dia; cada dia você se depara com uma situação nova e isso são coisas que te constituem e fazem você virar professor. São coisas que você vai aprendendo com o tempo, você junta essa formação com as vivências que você está tendo e assim se constitui. (ENTREVISTA EF5)

Especificamente, no estágio, alguns aspectos sobre as condutas do ser professor emergiram nos participantes EF1, EF2 e EF4, por meio de exemplos positivos e negativos das práticas dos professores-colaboradores de estágios. Para alguns, reforça-se, novamente, a ideia de ser professor de Educação Física devido às práticas, às atitudes e aos princípios profissionais trabalhados no estágio, mesmo se, às vezes, o que faziam não lhes fosse peculiar, enquanto preparação (UNESP, 2008).

(...) nosso professor, ele não ajudou em quase nada, não dava dicas, suporte, tal e muitas vezes ele tirava a atenção dos nossos alunos para ele (ENTREVISTA EF1).

Nós pegamos uma professora muito boa, que me falha o nome dela no momento..., poucas vezes eu vi essa mulher rolando a bola para as crianças, para os adolescentes..., minto com os adolescentes no Ensino Médio, ela sempre tinha uma atividade programada para eles. Claro, adolescente sempre reclamava de fazer alguma coisa..., porém sempre tinha uma atividade programada a ser desenvolvida..., essa observação de uma boa prática de professor foi muito bom (ENTREVISTA EF2).

Além disso, o estágio proporcionou experiências fortes no quesito relações interpessoais, devido às fortes emoções — tensões e divergências pessoais — durante as práticas de estágio. O sujeito EF4 aprendeu que, para ser professor, deveria sempre separar as atividades da escola da vida pessoal, pois, enquanto estagiário, sofreu com as histórias pessoais dos alunos e com certas experiências da escola que acabaram por abalar suas relações interpessoais, destruindo alguns laços. Por isso, aconselhava que “o que é da escola tem de resolver-se na escola” (NÓVOA, 2007).

Eu tenho um carinho muito grande pelos meus alunos mas eu não misturo, a minha vida pessoal com a profissional, e isso eu aprendi no estágio, uma coisa que eu vivenciei no estágio (ENTREVISTA EF4).

Desse modo, no relato sobre o grupo de estágio, o sujeito EF1 desenvolveu a sua compreensão sobre o “perfil de professor”, tendo, como referência, cada um dos seus companheiros e levando, em consideração, as experiências universitárias, as práticas das quais eram egressos, como esporte, dança, recreação etc, assim como apontando para indícios de uma constituição identitária pautada nas experiências sociocorporais, antes mesmo do início da carreira e das próprias intervenções no estágio (FIGUEIREDO, 2010).

Cada um tinha um estilo, eu era da dança, o Vinícius do rugby, dos esportes e o Mobra, ele era lúdico da recreação, então foi uma mistura muito boa e as crianças perceberam isso, desde o trabalho de escrita, de montagem das coisas (ENTREVISTA EF1).

Colocou-se também, pelo sujeito EF4, a conduta equivocada de alguns estagiários, enquanto futuros professores, por não se portarem como tais no convívio com o ambiente escolar: envolvem-se com alunos na troca de mensagens na rede web, comportamento ainda de aluno, quando extrapolam as esferas éticas e profissionais do ofício educativo, uma atitude sem qualquer responsabilidade docente, extremamente questionável na carreira de um formador de opiniões.

Tem muitos estagiários que vão estagiar no Ensino Médio e têm um relacionamento, ao meu ver..., anti-ético de você ter com seus alunos, de trocar celular, de mandar mensagem de whatsapp, sério... você tem que separar algumas coisas em alguns momentos. Na escola, eles estão lá sob a sua proteção, você tem que proteger esses alunos. Por exemplo, eu não adiciono aluno no meu Facebook, não passo celular, quer falar comigo é na escola (ENTREVISTA EF4).

O sujeito EF5 aponta esse processo como decisivo para sua escolha profissional, tornando-se, de fato, crucial para a continuidade, ou a ruptura, da profissão. Identificado com a escola e o trabalho docente, percebendo mais certezas em sua identificação com essa carreira, enquanto ofício, habituou-se ao exercício da docência na Educação Física.

Você ser estagiário é você testar se é isso mesmo que você quer seguir, pois, muitas vezes, o estágio se torna esse divisor de águas. Eu vi bastante gente indo para a licenciatura, mas, no momento em que foram para a escola, quando começa o estágio, vê que não quer isso e sai fora. Ser estagiário foi um aprendizado para saber se eu queria trabalhar com isso (ENTREVISTA EF5).

Nesse sentido, para os sujeitos EF1, EF2, EF3 e EF4, outras experiências universitárias aparecem, também, como proveitosas e com graus de significância formativa e identitária no decorrer da formação inicial. Assim, as experiências e as socializações provenientes dos estágios viabilizaram o contato dos estudantes com o meio escolar, as crianças, as situações de prática. Também possibilitaram que refletissem acerca das teorias vistas sobre o ensino de EF na escola, para que a aula desse certo; que participassem de projetos de extensão, como companhias de dança, de modo a promover um aprendizado social, por meio do estabelecimento de relações com pessoas diferentes, mas com afinidade comum; que realizassem projetos voltados à Educação Física escolar, como o atletismo na escola e a própria

inserção no projeto federal PIBID, de iniciação à docência, que permite, aos estudantes, maiores contatos e vivências com o meio escolar. Uma das metas do projeto era incentivar a carreira docente, por meio da interação entre futuros docentes e professores mais experientes, há muito inseridos na escola.

(...) o PIBID e aí eu acredito que eu me identifiquei muito mais com a área da licenciatura com essa vivência dentro da escola de educadores e dentro do PIBID, podendo enxergar pela ótica do que é ser professor, essa vivência dentro desses projetos me fez crescer muito, me encantou muito (ENTREVISTA EF2).

Atletismo. Então nós dávamos aula de atletismo e o que eu mais participei foi o de ginástica: nós íamos nas escolas dar aula de iniciação ginástica, não para os alunos, mas para os professores, ensinar o professores a dar o conteúdo de ginástica para as crianças (ENTREVISTA EF3).

(...) eu já fazia parte do PIBID, eu estava participando das reuniões e acabei escolhendo a licenciatura por querer uma coisa diferente, fazer alguma coisa diferente. Aquele meu primeiro pensamento de medo de reproduzir o que meus professores fizeram comigo, se modificou assim, agora eu tenho a possibilidade de fazer diferente e o que eu vou fazer, foi por isso que eu acabei escolhendo a licenciatura; o PIBID me ajudou muito nessa opção, de estar em mais contato com a sala de aula, não com a sala de aula em si, mas com as questões que estão envolvidas com a sala de aula, relacionados com a reflexão da prática em sala de aula, então foi muito interessante essa escolha. (ENTREVISTA EF4).

Além das experiências de estágio previstas para formar o futuro professor, percebe-se, ainda, que a jornada universitária não se restringe ao currículo formal do curso de Educação Física, destinado à certificação do estudante como professor, pois abrange, também, um investimento pessoal na formação. Os estudantes, através das possibilidades que a universidade oferece para além do que lhes é exigido, acabam por viver outras experiências socializantes, às vezes muito mais significativas do que as obtidas em situação de aulas, deixando marcas relacionais nesse processo identitário (DUBAR, 2009).

Particularmente, por conta dos estágios, compreende-se que os participantes se socializam com práticas em todas as faixas etárias da Educação Básica, enquanto professores em formação, desde o Ensino Infantil, ao Fundamental e ao Médio, bem como em vivências na gestão pedagógica.

Propiciar, ao estudante, a prática profissional, mediante a efetiva participação nos programas e planos de trabalho da Unidade Escolar em que fará estágio (EMENTA DE ENSINO ECS-PE II).

Criar condições para que o licenciando possa atuar e refletir sobre a sua prática pedagógica no âmbito da Educação Física na Escola em uma faixa de ensino na qual não tenha vivenciado (EMENTA DE ENSINO ECS-PE III).

Socializações dessa natureza previam um aprendizado profissionalizante do ser professor através do desenvolvimento de atitudes docentes, por conta de sua inserção nesse meio, além da regência pedagógica em aula (UNESP, 2008). Essas socializações escolares, por conta dos estágios, configuraram-se como as primeiras socializações profissionais na escola, carregando representações e tornando decisivas para a continuidade, ou para a ruptura, pelo estudante, desse processo formativo, como levantado por EF5. Além disso funcionam, muitas vezes, como os primeiros contatos do futuro professor com o ambiente de trabalho (BATISTA, 2012).

4.3. A SOCIALIZAÇÃO: A VIDA COMO PROFESSOR INICIANTE E O CONTEXTO DA ESCOLA.

No que diz respeito às suas concepções atuais, considerando o que são e a escolha que fizeram da carreira profissional, os participantes apresentaram algumas características e saberes dos professores de Educação Física, um perfil profissional docente, valorizando o professor como um profissional do ensino que aprende sua profissão a cada dia, mediante o seu cotidiano de trabalho e, conseqüentemente, a partir do desenvolvimento dos seus alunos (EF2).

Na valorização da Educação Física escolar, desmistificou-se o papel de “quebra-galho” desse professor na escola, que trabalha os diversos eventos temáticos que ocorrem durante o ano letivo (festas juninas, semana da dengue, desfile da bandeira etc..), que acabam ocupando o espaço de suas aulas e interferindo em seu planejamento e nas metas educacionais a alcançar. Da mesma forma, na identidade biográfica de formador, assumiu-se esse posto no cotidiano da escola, em prol de uma educação concreta e transformadora, a partir do movimento humano. De modo que educar o cidadão, a partir dos seus contextos, através do ensino da cultura corporal apareceu no relato do sujeito EF4, como ferramenta para

não perpetuar o modelo assistencialista de Educação Física, voltada para o lazer infantil.

Uma coisa que não cabe, ao professor de Educação Física fazer, mas alguém fazer que é urgente, é mudar essa concepção social de que a EF é aula de brincar, que o professor de Educação Física não faz nada, e desmistificar uma visão muito utilitarista da Educação Física, a gincana contra a dengue. Então o professor de Educação Física que faz, uma festa na escola, o professor de Educação Física que faz, que vai ensaiar, pois tudo isso cai em conceito, a Educação Física se resumindo a ser isso. Então eu acredito que os profissionais de Educação Física devam se posicionar muito fortemente perante essas práticas na escola e dizer não, não vou fazer, porque isso não cabe a mim, e isso não acontece (ENTREVISTA EF4).

Como o último aspecto, a questão da capacitação do professor de se formar e de se transformar, a partir do seu cotidiano de trabalho, manteve-o atualizado tanto quanto aos acontecimentos do mundo, quanto em relação às suas estratégias e aos conteúdos de ensino, o professora acaba por ressignificar suas práticas, na medida em que se mostraram intrigantes e com potencial para o desenvolvimento discente, ainda, não explorado (EF5)...

Os professores de Educação Física, em geral, precisam se reciclar. Porque, às vezes, nós ficamos muito presos a alguma coisinha, ficando muito na reprodução. Porque fez um ano, e fica nessa repetição e não procura melhorar para fazer alguma coisa diferente. Procurar se reciclar, ir em congressos, porque tem bastante coisa sobre o meio escolar. A prefeitura oferece algumas coisas assim.... (ENTREVISTA EF5).

]

Com relação à fonte documental, pode-se observar, na proposta do curso de Educação Física – Projeto Político- Pedagógico/Ementas de Ensino das disciplinas ECS I, II, III, e IV, aspectos do que é ser professor nos processos de estágio, apresentando como **identidade**, a docência.

Reflexão sobre os saberes docentes na prática de ensino (...).
Educação Física escolar: A prática do bom professor/ Os estudos de caso e a educação física escolar (EMENTA DE ENSINO ECS-PE III, 2008)

Fazer com que os alunos assumam seus papéis de formadores de opiniões públicas, de agentes de transformação social (EMENTA DE ENSINO ECS-PE III, 2008).

Ter consciência da importância do seu papel como professor no processo educativo da sociedade e do compromisso com um ensino de qualidade (EMENTA DE ENSINO ECS-PE II, 2008)

Envolvido com isso, o trabalho do professor — seu corpo de saberes e suas responsabilidades sociais, amparadas pelo desenvolvimento dos saberes docentes, juntamente com a reflexão sobre suas ações no contexto pedagógico, numa tentativa de articular a teoria com a prática na escola — aponta para a perspectiva de uma identidade de professor centrada no ensino da Educação Física. Ou seja, uma docência que traz atrelada, a si, o conhecimento da motricidade humana sob a ótica do fenômeno educativo, estimulando-o a pensar e a intervir criticamente a partir de seu planejamento e da intervenção profissional (UNESP, 2008).

Nesse ambiente, compreende-se, também, como meta para o ensino de Educação Física, a transformação social, atuando o professor como mediador para que isso aconteça dentro da escola (UNESP, 2008). Além disso, propõe-se desenvolver alguns princípios formativos, envolvidos com as **qualificações docentes**, como o as competências reflexivas em relação à sua intervenção pedagógica, que estimulam a reflexão individual e coletiva sobre as próprias práticas de estágio, sobre ser professor com o perfil profissional de investigador da sua própria prática (UNESP, 2008).

Estimular a análise e a reflexão sobre a sua própria atuação docente e a de seus colegas, o diagnóstico das dificuldades e a apresentação de propostas para a superação das mesmas (EMENTA DE ENSINO ECS-PE II).

Dessa forma, considerando os dados obtidos nos indícios sobre a temática ser professor, especificamente, em relação à qualificação profissional dos participantes, pôde-se registrar, por ocasião das observações, que os sujeitos EF1 e EF2 têm segurança no dar aula, clareza em seus comandos no que diz respeito às estratégias para pedir silêncio, para chamar atenção e para dar as instruções para as atividades. Nesse sentido, pode-se colocar, ainda, que os professores mantêm um bom nível de envolvimento durante a aula; auxiliam os alunos, mas também chamam a atenção, frequentemente, dos mais agitados; escutam sugestões dos alunos, além de, particularmente, saber o nome de todos eles. Embora nem sempre todos atendam ao que os alunos querem fazer ou sugerir, não deixam de comunicar-

se, com clareza, com os alunos, além de suas aulas terem objetivos e conteúdos pré-definidos, como poderá ser observado a seguir:

A professora sempre elogia os alunos e mostra possibilidades deles entenderem quando estão errados. Auxilia sempre que precisa na atividade proposta. Explica os procedimentos práticos, como “encher uma bexiga” com energia do começo ao final da aula (OBSERVAÇÃO AULA 1 - EF1)

A professora possui a classe nas mãos, seus comandos são ouvidos, respeitados e quando algum dos alunos se excita com alguma atividade atrapalhando a mesma, logo chama a atenção, pedindo para parar e até dizendo que irá voltar para a sala de aula (OBSERVAÇÃO AULA 2 EF1).

Seus comandos são ouvidos pelos alunos, possui equilíbrio para organizar a turma e solucionar problemas entre os estudantes, visto que teve que conversar com um aluno por conta do mesmo não querer sentar do lado de uma menina na sala de aula. O professor utiliza comandos lúdicos, como músicas que chamam a atenção para obter silêncio e explicar o andamento da aula (OBSERVAÇÃO AULA 1 EF2)

O professor possui uma voz firme, utiliza algumas gírias como “carinha” “molecada” em seu vocabulário com os alunos e sua expressão corporal é evidente, utilizando bastante as mãos durante a fala e locomovendo-se sempre pela sala de aula (OBSERVAÇÃO AULA 2 EF2)

Quando se trata da inserção de EF1 como professora na escola, levam-se em conta os elementos de sua experiência no curso de formação inicial, período rico em discussões e reflexões acerca das práticas dos estágios, dentro da universidade, e que, segundo a entrevistada, foram imprescindíveis para seu trabalho em sala de aula, conforme a transcrição abaixo demonstra:

As discussões..., pois tínhamos o estágio... De acordo com o nosso aprendizado na sala de aula trazíamos as discussões para a graduação e discutíamos aquilo. Depois que eu sai da graduação e pude vivenciar aquilo.. eu por eu mesma, então, eu sempre me lembrava daquilo que conversávamos em aula, as reflexões que fazíamos na graduação, eu acho que foram super proveitosas..., depois quando eu estava sozinha e tinha que tomar as decisões (ENTREVISTA, EF1).

Segundo EF1, aquele processo de reflexão desenvolvido na universidade constitui instrumento primordial para o trabalho docente, já que, enquanto professores, os sujeitos precisam refletir cotidianamente sobre os aspectos integradores de sua realidade profissional, o que pode amenizar o choque inicial da profissão docente. Desse modo, a reflexão sobre a sua prática se tornou balizadora das ações daquele entrevistado, enquanto estagiário e enquanto professor.

Nesse sentido, também no discurso do sujeito EF4, sobre sua vida profissional, as socializações no estágio aparecem como importantes para os primeiros contatos com a sala de aula, quando efetivo. Segundo EF4, o que o estágio trouxe foi a capacidade de observar o ambiente escolar, sem haver uma pressão sobre aquele estagiário, o que permite analisar, criticamente, detalhes do cotidiano escolar. EF4 afirmou, ainda, que pode desenvolver uma relação com a realidade escolar, com a complexidade existente, a qual requer planejamento, também, na área da Educação Física. Essa relação estabelecida no estágio curricular a ajudou a não desistir da docência, logo nas primeiras semanas, conforme relatou:

Então se eu não tivesse tido essas experiências no estágio, eu confesso, eu teria desistido nas minhas primeiras semanas, como aconteceu com 2 professoras..., elas desistiram logo que eu entrei..., entramos juntos e elas não deram conta (ENTREVISTA EF4).

Ao mesmo tempo, as socializações serviram para amenizar o choque com a nova realidade, conforme relataram os sujeitos EF1, EF2 e EF4, ao discorrem sobre as suas primeiras vivências no ensino. Fosse no aspecto afetivo (dimensão humana), fosse diante das perspectivas de futuro, todos afirmaram que os estágios os ajudaram no processo de adaptação. Ademais, afirmaram que as experiências no estágio amenizaram o impacto do controle de sala de aula, já que a indisciplina de alunos é uma realidade constante, o que pode afetar bastante as emoções de um professor principiante. Além disso, o sujeito EF4 inseriu um dado importante, o fato de a documentação burocrática (projeto de estágio, trabalho de observação e estudo do meio, check list, folha de frequência, trabalho de conclusão de estágio (TCE), casos de ensino, portfólio reflexivo, casos emergentes e relatório de gestão) exigida

nos estágios ter ajudado a lidar com a burocracia da instituição escolar, intensa e cotidiana.

Os sujeitos entrevistados, professores formados, também relataram que as relações com a equipe pedagógica, das escolas, foram cruciais para o desenvolvimento de seu trabalho. Isso porque serviram de mediadores do professor ingressante com o ambiente em que se inseriu, seja na orientação de condutas e indicações de textos de leitura, com diálogos informais, seja na condução de debates de conteúdos para as aulas de Educação Física, tal como, foi evidenciado por EF1 e EF2:

Eu tive um apoio muito grande da coordenadora e das outras professoras, então eu acho que o ambiente de trabalho influencia muito a forma como nos conduzimos o trabalho (ENTREVISTA EF1).

Eu também tenho que ser justo com algumas pessoas, a minha coordenadora pedagógica que é a Adriana, ela muito me ajudou dentro das leituras que ela proporcionava e das nossas conversas, aspectos para que pudesse entender o desenvolvimento das crianças como que funciona o ritmo de uma aula de educação infantil (ENTREVISTA EF2).

No que diz respeito às observações das aulas, percebeu-se que os sujeitos EF1 e EF2 desenvolveram uma postura mais autoritária em relação aos alunos, sentindo-se confortáveis para implementar seu planejamento de aula, seguindo uma sequência das atividades pré-estabelecidas para cada aula de Educação Física.

Nesse sentido, os professores ficavam sempre atentos ao que acontecia em aula, tanto ao desenvolver as atividades propostas, quanto ao observar o comportamento dos alunos durante os exercícios, auxiliando-os sempre que necessário. Particularmente, o sujeito EF1, preocupado em fazer com que seus alunos socializassem melhor, entre si, abria um espaço para que os discentes contassem sobre sua semana, estimulando, também, a criatividade e o desenvolver individual, em cada atividade proposta. Nessa direção, preocupando-se com o desenvolvimento e a segurança dos seus alunos, os professores forneciam, frequentemente, estímulos e elogios para os alunos, bem como, os chamavam sempre pelo nome, demonstrando um cuidado em saber, mesmo que minimamente, quem eram esses sujeitos.

Sempre elogia os alunos, tanto nas respostas sobre as partes do corpo quanto em relação aos movimentos corporais desenvolvidos na atividade 2 (OBSERVAÇÃO AULA 1 EF1)

Os alunos fazem as atividades e até extrapolam em alguns momentos exigindo que a professora chame a atenção, pedindo para esses sempre se manterem em grupo na atividade. Além disso os alunos são falantes e se movimentam bastante, se esquecendo as vezes de procurarem a pista para darem sequencia a atividade (OBSERVAÇÃO AULA 2 EF1)

O professor utiliza recursos como apito e musica lúdicas para chamar a atenção dos alunos. Existe uma certa demora na organização dos alunos para que comece a explicação sobre a atividade. Sua voz é alta e firme, prendendo a atenção dos alunos para seus comandos (OBSERVAÇÃO AULA 1 EF2).

Apesar do tom autoritário, usado para conter a agitação dos alunos, os professores EF1 e EF2 conseguiam manter um ambiente leve e alegre nas aulas, atentando-se às atividades propostas e ao desenvolvimento, nos aprendizes, da disciplina e do foco, através da organização do ambiente, após as aulas.

Nas classes observadas, os alunos eram afetivos com os professores, muitas vezes, demonstrando-o através de abraços após as aulas, como observado com EF2. Esse fato reitera a dimensão relacional da docência, já que baseada em uma relação entre seres humanos (TARDIF, 2002). Por isso, observar aquela afetividade permitiu inferir que a relação harmoniosa traz segurança a ambos os lados, professores e alunos, já que demonstra haver abertura para a proposta implementada pelo professor principiante (TOSCANO, 2012).

Percebeu-se, também, a diferença apresentada nas aulas de diferentes faixas etárias. Para os mais novos, as atividades envolviam o conhecimento do corpo, expressões corporais, criação de sons, imitação de animais e personagens, conhecimento sobre o trânsito, além de outras habilidades corporais, como correr, transpor, saltar, tocar. Como contraponto, os professores entrevistados afirmaram que as atividades que propunham em sala diferiam bastante das aulas em seus tempos de estudantes escolares.

O professor desenvolveu uma aula, inicialmente, com atividades de expressão corporal e depois com circuito envolvendo as habilidades de transpor e deslocar-se lateralmente. Constituía-se em uma ida e uma volta para cada aluno, sendo que este já estava montado na

hora em que os alunos chegaram..., exceto por alguns cones que foram colocados na atividade para que estes fizessem o deslocamento lateral na passagem do circuito. O professor utilizou cones e bastões para a atividade (OBSERVAÇÃO AULA 2 EF2).

No tocante à pesquisa, os dados demonstram que as socializações tornaram-se imprescindíveis para um futuro profissional, desde os tempos de estudante, até o momento em que iniciam seu estágio, dando suporte à construção de sua identidade, revelando aspectos de origem multi-fatorial para a sua constituição, não apenas se restringindo às contribuições advindas da formação inicial.

No conjunto das observações, da leitura da fonte documental e das entrevistas dos professores, percebeu-se que o modus operandi dos professores fundamentava-se na reflexão e na análise do ensino (TARDIF, 2002), um de seus pontos de partida na perspectiva da profissionalização do ensino com relação aos saberes mobilizados.

Nesse sentido, para além das possíveis reproduções tangíveis da formação inicial, encontraram-se, nas diferentes descrições e observações, o que Charlot (2006, p.12) denominou de uma axiologia prática, isto é, “um campo de valores com os meios de colocá-los em ação, ou um campo de práticas ordenadas para determinados fins.” Nesse panorama, o conhecimento dos saberes pedagógicos fundamenta a organização em sala de aula.

No tocante ao que Schulmann (1983) denominou de aquisição de um conhecimento de base, ele se embasa em cinco ideais: o conhecimento da disciplina, o conhecimento pedagógico, o conhecimento do contexto e o conhecimento dos alunos.

Assim, embora o conhecimento de base adquirido fosse imprescindível, o que lhe deu sentido foi a prática reflexiva sobre trabalho docente em sala de aula, condição imprescindível para a assunção de uma identidade docente.

Neste sentido, algumas contribuições de Schon (1992) sobre o assunto são interessantes, tais como:

(a) **Conhecimento na ação** - nem sempre possível de identificar, visto que pode ser observado na aula. Com base em check list, localizado ao final de trabalho, como Apêndice 7, um itinerário pôde ser seguido, no qual as principais informações presentes diziam respeito às qualificações pessoais, às habilidades de

ensino, à gestão da sala de aula, à habilidade de comunicação e de interação com os alunos. O documento, advindo da organização do estágio supervisionado, pode fundamentar e apoiar os professores nas rotinas escolares. Entretanto, se não houver uma formação também embasada no exercício de uma profissionalidade docente, nem sempre é um item fácil de observar. (CONTRERAS, 2002).

(b) **Reflexão na ação, Reflexão sobre a ação e Reflexão na e sobre a ação** – tópico que se pode mais facilmente se identificar na prática. Segundo os entrevistados, constitui um exercício que começou no estágio e que é utilizado até hoje em suas ações dentro de sala de aula (EF1), permitindo criar uma Pedagogia da Formação na Prática Profissional.

Dessa forma, pode-se perceber que o check list 2, localizado no Apêndice 8, também foi um meio para observar como o estagiário/professor vai se desenvolvendo em seu ambiente profissional (SOUZA NETO, BENITES, SILVA, 2010). Nesse panorama, a ideia foi adequar o check list, levando-se em consideração, o processo de construção da identidade profissional, biográfica e relacional, valorizando-se seu capital cultural (BOURDIEU, 2008), seu passado escolar, adaptando-o à sua nova realidade na educação.

O desenvolvimento de um habitus docente também é possível através da socialização, interagindo com as ações didáticas, a partir da hexis corporal (expressão corporal tanto dos professores como dos alunos nos trejeitos expressos) e da postura (na questão atitudinal). (SILVA, 2005). A partir do itinerário desenvolvido na pesquisa, não se pode tê-lo como um fim em si mesmo, mas sim, como uma ferramenta de constituição da identidade docente.

Nesta direção, se adota também uma perspectiva de profissionalização do ensino, concebendo-o como uma arte e, o professor, como um investigador de sua prática (STENHOUSE, 1991), transformando-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas (FERNANDES, 2011). Para Stenhouse (1991, p.12), o ensino é uma arte, entendendo os professores como artistas que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente. Portanto, a prática é entendida como uma atividade ética, não instrumental, tal como, apontado por EF5, no trecho abaixo:

Eu acho que levo como professor de Educação Física a gente não ficar parado e não ficar refém desse processo de reprodução, da nossa própria prática (ENTREVISTA EF5).

Capítulo 5:
AS INFLUÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA
FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR
PRINCIPIANTE.

Nesse capítulo, serão apresentados alguns resultados encontrados através da análise dos dados, respondendo-se ao objetivo geral e, especificamente, aos tópicos (a) e (d).

Uma primeira questão diz respeito ao excesso de disciplinas teóricas e à organização do currículo, tendo sido compartilhada pelos sujeitos (EF1, EF2, EF3, EF4 e EF5). Ademais, especificamente, o EF5 relata a falta de articulação entre o que se aprende nas disciplinas e os saberes necessários para a prática na escola.

No entanto a maioria defendeu a qualidade e a importância de seus cursos, colocando-os como fundamentais para a preparação profissional dos professores. Os participantes enfatizaram as socializações universitárias como positivas para o início de suas carreiras, entendidas como processos importantes da constituição identitária. Rementem-se, positivamente, às vivências de estágios, apontando-as como base para a fundamentação do processo reflexivo (EF1, EF2 e EF3), um sólido conhecimento sobre a educação física dentro das áreas científica e teórica, compreendido como um grande legado intelectual sobre a área (EF2 e EF4). Além disso, destacam as experiências em projetos de extensão (EF1, EF2, EF3 e EF5), evidenciando-se o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e compreensões mais refinadas sobre o campo de atuação profissional. Por fim, reiteram a participação nos projetos de iniciação a docência (EF2, EF4, EF5) que fundamentaram muitos dos aspectos da aprendizagem da docência durante o curso de formação inicial.

Sobre o assunto, vale lembrar o cenário da formação de professores, especificamente, a partir dos anos 1980, quando o relatório do Holmes Group (1986) pôs em xeque a qualidade e a importância dos cursos de formação docente. Entre os questionamentos, o relatório apresenta a possibilidade de uma formação sem qualidade, também, porque constituíam cursos procurados por indivíduos que escolhiam o magistério como segunda ou terceira opção profissional. Com isso, os cursos ficaram inflados de pessoas que não tinham um comprometimento mais denso com o desenvolvimento do ofício docente. Esse processo levou à escolha de

uma Agenda Compartilhada, um documento que apresentava o diagnóstico do fracasso da Educação nos EUA e, conseqüentemente, abria pretextos para questionamentos sobre o valor da formação universitária para se atuar no campo escolar. Como saída, defendeu-se a necessidade de profissionalização do magistério, o que acabou acarretando no início do movimento de profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986).

Nessa direção, um consenso foi estipulado para concretizar o processo de profissionalização dos professores. Modificações na estrutura dos cursos de formação inicial foram necessárias, a fim de formar professores que atendessem às complexidades de atuar na escola, pensando-se em qualidade do ensino e na emancipação dos estudantes (escola) pelo conhecimento aprendido.

No tocante às transformações na formação de professores, em alguns países, como, Canadá, França e Portugal, empreenderam-se mudanças com o intuito de elevar a qualidade da formação de seus professores. O currículo docente ampliou a gama de atividades práticas durante a graduação, a fim de tornar mais profundos os processos de socialização. Cada um daqueles países adotou diferentes medidas para atingir tal propósito, tendo, alguns, aumentado as horas de prática, outros tendo envolvido o mestrado profissional para a prática e, outros, também inseriram o modelo de alternância de formação.

Nesse sentido, os cursos de formação inicial poderiam estabelecer conexões mais proveitosas entre conhecimentos universitários e prática profissional, na formação dos saberes profissionais do futuro professor, contando, fundamentalmente, com o estreitamento da relação entre universidade e escola. (TARDIF, 2002; BORGES, 2008; LANG; V. A, 2011; ALBUQUERQUE, A.; LIRA, J.; RESENDE, R, 2012).

A Inglaterra foi um país que inovou um pouco para transformar a formação de professores, por meio da Agenda da Terceira Via, proposta do Governo do Primeiro Ministro, Tony Blair. A ideia foi tornar mais prática a formação docente, por isso, o estágio teria peso entre 50% e 75%, na graduação, que pode ocorrer, tanto em escolas voluntárias, quanto na universidade (TARDIF, 2002). Uma formação por competências com ênfase no cotidiano e cenário escolar. Houve uma queda de braço entre governo e universidades, as quais contestavam aquela proposta tão prática, que também dava mais autonomia para as escolas formarem professores.

Por isso, havia dois certificados, um da universidade, outro, da escola, ambos com o mesmo valor, política que difere bastante da brasileira.

No Brasil, a formação de professores, no campo da Educação Física, passou por um salto de qualidade, quando, em 1987, o Parecer CFE 2015 e a Resolução CPF 03 passaram a exigir 2880 horas de graduação, enquanto que, para as demais, exigiam 2200 para a licenciatura curta e 2500 para a licenciatura plena, no âmbito da Lei 5540 (BRASIL, 1968). Em 2001, 2002 e 2015, com novas orientações curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica, colocando a docência como a base dessa identidade, passou-se a ter uma carga horária inicialmente de 2800 horas e, mais recentemente, de 3200 horas, visando também a uma maior articulação entre a formação inicial e continuada. Vale ressaltar, que a pesquisa empreendida propõe exatamente isso, apreender melhor as bases do ensino e analisa-lo, visando a diminuir a distância entre a teoria e a prática.

Entretanto não se pode deixar de utilizar as bases teóricas adquiridas na universidade, a fim de pensar a formação docente. A bibliografia trabalhada durante o curso de graduação foi fundamental para embasar a pesquisa. Apesar de os sujeitos da pesquisa também valorizarem a universidade e os cursos da jornada de formação inicial (EF1, EF2, EF3, EF4 e EF5), salientaram (EF1, EF3 e EF5) que os conhecimentos apreendidos pouco se articulam com suas práticas em sala de aula, já que o currículo, da forma como está organizado hoje, engloba disciplinas, no primeiro semestre, que são importantes para a prática profissional, mas só abordadas naquele início de formação, quando o estudante universitário ainda está se adaptando aos processos acadêmicos. Ademais, os sujeitos retrataram o excesso de conteúdos teóricos, durante a graduação (EF1 e EF3), distantes e desarticulados da realidade escolar, alguns ministrados por professor, segundo os entrevistados, despreparados para criar estratégias de ensino e práticas, já que estariam muito focados em pesquisa e não em docência universitária (EF4).

Apesar do distanciamento entre teoria e prática, a maioria dos entrevistados afirmou que se sentia preparado, no final da graduação, para iniciar a profissão docente, já que formados em uma universidade pública respeitada. Além disso, reiteraram que somente a prática docente cria, de fato, uma identidade profissional, visto que toda teoria, mesmo que atrelada à prática durante a graduação, não consegue abarcar toda a complexidade da prática docente. Nesse panorama, a

universidade seria fonte dos fundamentos da profissão docente e do ensino, mas não da prática, fornecida pelo cotidiano de trabalho, no qual se desenvolve um capital simbólico, a fim de gerir a sala de aula e as relações entre os alunos e seus interesses e a escola e seus princípios.

Por isso, o início da carreira docente torna-se um contexto de insegurança para os principiantes, já que demanda, desenvolver os saberes profissionais (TARDIF, 2000), isto é, aprender outros saberes para dar conta das complexidades do ensino através de suas experiências profissionais, sendo professor em seu contexto de trabalho (HUBERMAN, 1992; TOSCANO, 2012).

Tem muita parte teórica... O que me ajudou mesmo foi o estágio, dando aula. Eu peguei muita coisa que eu aprendi no estágio e muito pouco da parte teórica... mesmo que nos trabalhamos com os pequeninhos, muito pouco que é a parte teórica que nos aplicamos... então, o que ajudou foi o estágio. As partes práticas foram as coisas que mais me marcaram, eu acho que em todas as disciplinas deveria ter mais parte prática para chegar na escola. (...) Deveria ter mais parte prática, por que tem além do estágio a disciplina de educação física escolar 1, 2 e 3, e nessas deveria ter mais parte prática, ou nos iríamos a escola ou a escola vir aqui na Unesp para nos termos esse contato com as crianças (ENTREVISTA, EF3).

O nosso curso ele é muito bom para umas coisas, ruim em outras..., não podemos dizer que é perfeito..., tem inúmeras falhas, pessoais, institucionais, burocráticas (ENTREVISTA, EF4)

Esses descompassos também foram encontrados nos estudos de Pérez (2007) e Tardif (2002) que evidenciaram as lacunas na preparação do professor para a prática na escola. Os autores defendem uma formação que envolva, de forma contextualizada, o cotidiano docente, com conhecimentos que façam sentido para os futuros professores ainda na formação. Portanto, as práticas supervisionadas podem ser a chave da qualidade e da transformação daquele processo formativo, o que não significa dizer que devam ocorrer em detrimento das disciplinas teóricas, mas sim, de uma resignificação dessas disciplinas teóricas dentro dos cursos de formação, atribuindo sentidos profissionais às disciplinas, com uma constante articulação entre essas áreas de conhecimento.

Pimenta (2005/2006) ressalta que as disciplinas que constituem a grade curricular, no cenário dos cursos de formação de professores no Brasil, se

configuram em um aglomerado desconexo e não articulado de saberes disciplinares, pensando isoladamente, não fazendo sentido para os futuros professores. Por isso, ao pensar na qualidade da formação, como ferramenta para o processo de profissionalização, infere-se que deve haver uma mudança em seu modelo curricular, a fim de inserir mais o aluno na escola, durante sua graduação.

Para os sujeitos (EF4 e EF5), o fato de o currículo de formação trazer poucas horas de prática, interfere diretamente no aprendizado da profissão, visto que os saberes atrelados à realidade escolar deixam de ser transmitidos e discutidos na universidade. Ambos os sujeitos (EF4 e EF5) discorreram sobre a importância de inserir-se mais tempo de prática profissional no ambiente escolar, durante a formação acadêmica, já que, ao não existir tanta prática, cada estudante deve buscar formas alternativas de formação (EF2, EF4 e EF5), por meio de projetos de extensão e de iniciação científica.

Os participantes (EF3 e EF5) puseram que os estágios deveriam ser iniciados logo no início do curso, podendo assumir outra configuração no cenário da formação. Poderiam ser inseridos desde o primeiro ano de graduação, englobando-se todos os aspectos do trabalho docente, desde o panorama burocrático, aos relacionamentos e hierarquias, até a gestão da sala de aula e suas complexidades.

Porque no terceiro ano você, eu acho que o estágio deveria começar no primeiro ano, nos deveríamos ter contato, tanto do bacharel quanto da licenciatura, (ENTREVISTA EF4)

(...)eu acho que não tendo esse contato com a escola desde o início do curso, do começo, nos não damos tanta importância para algumas coisas que nos temos na faculdade, então por exemplo, tive matérias boas no 1 ano e que para mim, hoje, seriam muito importantes, mas não dei a devida atenção, fiz para tirar minha nota e seguir me frente. Hoje eu sinto falta as vezes, que eu poderia ter dado mais importância, seria mais útil para mim. Eu acho que isso é um problema (ENTREVISTA EF5).

Tivemos aulas legais, gostei, tive boas experiências, mas ao meu ver tem que ter algo a mais, tem que ser maior, tem que ter mais contato com a escola porque temos o mínimo. Sinceramente acrescenta pouquíssimo na formação (ENTREVISTA EF5).

Malgrado os sujeitos (EF4 e EF5) reconheçam a importância dos estágios para a formação do professor, eles acreditam que a maneira como são

desenvolvidos até trazem o trabalho docente à tona, mas ainda apresentam muitos limites formativos.

O argumento dos entrevistados gira em torno de alguns aspectos, significativos, do modelo de estágio proposto atualmente pela universidade, tais como: trabalha-se em um curto período de tempo; os estagiários não participam do próprio planejamento escolar; não avaliam o desenvolvimento dos alunos desde o início do ano letivo, mas apenas em um período mínimo de tempo; não participam de todos os compromissos que envolvem a escola, como reuniões de htpc, htpi, eventos temáticos; não possuem uma carga horária cheia, como é habitual na realidade escolar e o fato de ainda de haver os compromissos acadêmicos.

Ao discorrer sobre a formação de professores, no que tange à alternância entre universidade e escola, Borges (2008), afirma que, na medida em que o estudante/aluno é inserido na escola, desde o início do curso, vai se adentrando naquele universo, descobrindo as responsabilidades e potencialidades do ensino básico, especialmente, já que a universidade se estrutura para atender àquelas necessidades. Com isso, inverte-se a lógica da formação, partindo, assim, da escola para a universidade e colocando ambas como lugares de formação do futuro professor.

Cyrino e Souza Neto (2014) apontam o processo de parceria entre universidade e escola como fundamental para a viabilidade do estágio, evidenciando que o grande salto de qualidade para o processo de aprendizagem da docência virá quando essas experiências produzirem sentido na vida dos futuros professores. Isso poderá ocorrer, quando os estágios atingirem uma solidez conceitual e prática, tornando-se mais bem esclarecidos aos partícipes de seu processo. Com isso passarão a ser compreendidos, não só como prática profissional, mas também, como um campo epistemológico, pois, como prática intencional, traz, necessariamente, subjacente a ela, a reflexão teórica, bem como, uma prática de formação planejada e sistematizada, a fim de promover o aprendizado da profissão, distinguindo-se dos saberes vistos nas disciplinas dentro do curso, fundamentais para a formação profissional (PIMENTA, 2000; PIMENTA, 2005/2006).

Com isso, os estágios supervisionados, no geral, devem ser repensados no que diz respeito à sua estrutura, tendo, como perspectiva, uma maior aproximação do cotidiano do professor. Na realidade, o que se espera é que aquilo que o

professor é e faz seja trazido para dentro da formação profissional (CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2002; NÓVOA, 1992)

Nesse percurso, no que tange ao processo relacional de construção identitária, os futuros professores, mesmo se relacionando com a escola e com o *modus operandi* de produção da vida escolar, podem não ter as melhores relações de aprendizagem do ofício de ser professor (DUBAR, 2005). Nessa direção, Gatti e Nunes (2009) apresentam algumas fragilidades do processo de estágio nos cursos de licenciatura, tais como, ausência de especificidades claras em relação aos procedimentos formativos e falta de clareza sobre a orientação e a supervisão na escola.

Como contraponto, Tardif (2002) afirma que a formação inicial se configura apenas em uma das etapas da formação profissional do professor, pois, muito, ainda, terá que ser construído no próprio campo escolar, a partir de sua inserção na profissão. Os estágios, mesmo repensados e estruturados sob nova perspectiva, também darão conta de apenas alguns processos formativos, apresentando um limite estrutural e curricular quando se pensam nas universidades no Brasil e no mundo. Essa noção fica mais clara nas experiências internacionais do que nas brasileiras, apesar de trabalhos bem-sucedidos, individualmente, no cenário nacional.

Outra temática trazida neste capítulo foi a falta de **preparação do professor colaborador (escola)** para tal responsabilidade, apontada pelos sujeitos (EF2 e EF3). Esses professores, envolvidos com a supervisão dos estágios na escola, são fundamentais para a viabilidade de uma prática de ensino que auxilie, de fato, a formação docente.

Dentro desse contexto, Sarti (2013) ao falar sobre o programa de estágio pelo qual é responsável, menciona que seus professores colaboradores recebem uma formação para tal ofício, já que frequentam a universidade e se reúnem com estagiários antes e durante todo o processo formativo. A autora discute com os professores colaboradores os procedimentos que poderiam ser incorporados naquela parceria, evidenciando as potencialidades para a formação dos futuros professores. Com isso, a professora da universidade apresenta um novo cenário para a formação, no qual a importância dos professores colaboradores torna-se fundamental, dando-lhes visibilidade e buscando estreitar os laços entre a

universidade e a escola. Conta, para tanto, com o apoio da Secretaria de Educação do Município no qual esta parceria se desenvolve, no interior do Estado de São Paulo.

Entretanto, em outro quadro de análise, Benites (2013), quando menciona as políticas de formação docente, afirma que o assunto estágio supervisionado quase não existe na bibliografia nacional. Assim, um dos quesitos mais importantes de uma qualificação dos estágios acaba dependendo, mais, do informal, sustentado nas boas relações dos professores da universidade com as escolas e secretarias de educação dos municípios em que se inserem, o que precisa ser revisto.

Desse modo, percebe-se que, para ambas as autoras, o professor colaborador é um personagem fundamental no processo de aprendizagem da profissão docente, sob a ótica da inserção dos estudantes/estagiários nas escolas, para cumprir os estágios supervisionados. Aqueles professores são responsáveis por apontar caminhos, apresentar possibilidades de ensino, estimular a permanência na carreira, envolver os alunos com a cultura escolar, além de darem a oportunidade para a regência em sala de aula. Segundo EF2 e EF3, contudo, muitos daqueles aspectos acabam negligenciados por muitos professores colaboradores. Por isso, propõe-se uma formação, dos professores colaboradores, mais bem planejada e construída, a fim de que atinjam uma excelência dentro da complexidade das funções inerentes ao cargo. Portanto, uma transformação que exige, primeiramente, aproximação da universidade com a escola, e subsequentemente, reconhecimento daqueles professores em sua carreira docente (SARTI, 2013; BENITES, 2013).

Faria Junior (1982) afirma que os professores colaboradores, por mais que possuam uma formação de qualidade, na maioria das vezes, não foram preparados para exercer o papel de supervisores de outros professores de Educação Física, o que compromete a qualidade da relação profissional, mesmo, de análise.

Em função desses aspectos, alguns participantes (EF2 e EF3) reiteraram fatores negativos na conduta de professores colaboradores, tais como: abandono da função de professor, deixando, ao estagiário, a responsabilidade pela sala de aula; a falta de feedback (conselho pedagógico) sobre a atuação na regência, discutindo aspectos das aulas, assim como as condutas que poderiam ser melhoradas. Os participantes, em seus relatos, aprenderam, a partir de alguns exemplos, o que não se deve fazer nas aulas de educação física, como a prática do professor “rola bola”.

O que eu mais aprendi foi no Ensino Infantil porque a professora ficava lá e interferia realmente se precisasse, se os alunos não estivessem obedecendo, respeitando, ela ia e interferia. Uma sempre fica observando, quando estávamos observando a professora ia e falava você esta observando que ela está fazendo isso, não é para fazer isso, seria melhor se fosse feito assim, conforme foi passando o estágio fomos aprendendo, olha isso não é pra fazer desse jeito. Agora no fundamental II e no Médio a professora saia da sala da quadra, uma professora ia pegar o filho na creche, nos aprendemos na marra ainda mais no fundamental II e médio que são mais difíceis tivemos que aprender na marra (ENTREVISTA EF3).

Penso que depende muito do contato com o professor, nosso professor ele não ajudou em quase nada, não dava dicas, suporte, tal e muitas vezes ele tirava a atenção dos nossos alunos para ele, então o médio não foi o dos melhores, o do ensino infantil foi muito bom, pois o suporte do professor era sensacional, ela dava dica, as formas, se tinha aluno especial, ela dava umas saidinhas, mas sempre estava junto. (ENTREVISTA, EF1)

Na década de 1980, Medina (1984) já havia proposto a transformação no ensino da Educação Física, no que diz respeito, especialmente, à sua prática pedagógica, que deveria emancipar o aluno por meio do desenvolvimento da cultura corporal. Depois de alguns anos, no Brasil, inseriu-se a proposta de desenvolver a cultura corporal nos PCNs (BRASIL, 1997).

No que diz respeito à constituição identitária dos sujeitos, suas experiências, positivas ou negativas, também são frutos de uma herança da trajetória da Educação Física escolar, produzida durante as gerações de professores no Brasil. Pode-se dizer, nesse tocante, que o ensino vai se transformando ao longo do tempo, de acordo com as demandas exigidas por uma sociedade localizada, no espaço e no tempo. Tendo-se em mente a Educação Física enquanto prática pedagógica, inclusiva, diversificada e emancipatória, devem-se levar em conta as práticas antigas, visto que inseridas no imaginário do atual professor. Por isso, devem ser ressignificadas e transformadas de acordo com a realidade atual, na qual o ser humano poder ser modificado através do movimento, objeto de conhecimento da EF (FREIRE, MEDINA, 1984; DUBAR, 2009; TARDIF, 2002).

Desse modo, o que se busca hoje, a partir dos subsídios curriculares, é deixar uma nova herança, um legado que promova a Educação Física como disciplina escolar, formando alunos críticos, a partir da cultura corporal de movimento, da mesma forma, em que se busca contribuir para o desenvolvimento humano, a partir

dos jogos, das brincadeiras, das lutas, da ginástica, da dança e do esporte. Nesse sentido, as heranças deixadas se refletem na identidade dos professores de Educação Física e na maneira como se relacionam com o seu planejamento, suas aulas, suas relações com o corpo, o movimento humano e o próprio processo de ensino e aprendizagem (DUBAR, 2005; 2009).

Você não está lá para fazer o certo porque o estágio não é a vivência de ser professor, não é, posso afirmar isso com certeza, mas ele te ensina diversas coisas que você vai precisar quando você for dar aula. Aula que eu dei no estágio, não se aproxima em nada da aula que eu dou hoje, mas as coisas que eu aprendi no estágio me ajudam a formar a aula que eu dou hoje. O estágio não serve para você dar aulas, desenvolver seu jeito de dar aula, porque isso você vai fazer quando você tiver que dar aula mesmo, mas ele vai te ensinar tantas outras coisas para você conseguir dar essa aula, de entender o aluno, de ver como funciona a dinâmica da escola (ENTREVISTA EF4).

Olha aprender a ser professor, de fato, eu acho que muito pouco. Conseguiremos aplicar tudo o que aprendemos, quando viramos professor, de fato entrando numa escola. Porque mesmo que nós saibamos tudo, lê tudo, cada dia é uma realidade que nos encontramos na escola, não tem tudo na teoria. Te da uma base boa, e você precisa disso. Só que nos construímos como professor cada dia, cada dia você se depara com uma situação nova e isso são coisas que te constituem e fazem você virar professor (ENTREVISTADA EF5).

Articulando o que foi apresentado, o que significa ser estagiário para os sujeitos da pesquisa? Para (EF4 e EF5), ser estagiário significa se permitir errar em sala de aula; experimentar estratégias, conteúdos e ideias em suas intervenções; confrontar teorias vistas na universidade, contando com o suporte de um professor mais experiente na figura de colaborador. Também, para (EF1, EF2 e EF3), é se colocar na condição de aprendiz do ensino; um novato que está aprendendo com a prática pedagógica dos mais experientes a aprendizagem da docência, a partir da observação daqueles professores. No entanto (EF3) acrescenta que esse aprendizado é uma via de mão dupla, pois o professor-colaborador (escola) também pode renovar algumas de suas atividades a partir dessa relação, promovendo assim uma troca de experiências e saberes, entre ambos, mobilizando, com isso, o processo de alteridade, isto é, aprender a partir do que se vive na relação com o outro (DUBAR, 2009).

Assim sendo, todos os participantes do estudo (EF1, EF2, EF3, EF4 EF5) colocam a importância de suas formações para se constituírem como professores, embora reivindiquem uma maior atenção para a formação inicial do professor, colocando aspectos distintos do que pode ser mudado e do que deve ser mantido na estrutura dos cursos. Do mesmo modo, evidenciam a importância de uma maior atenção e visibilidade aos processos de estágio.

(...) peguei muita coisa que eu aprendi no estágio, é muito pouco da parte teórica, eu trabalho com os pequenininhos, muito pouco que é a parte teórica que nos aplicamos então o que ajudou foi o estágio. As partes práticas foram as coisas que mais me marcaram, eu acho que em todas as disciplinas deveria ter mais parte prática para chegar à escola. Mesmo no estágio, você está em três e quando você chega na escola, a sala é minha (ENTREVISTA, EF3).

Dessa maneira, mesmo apresentando limites, os estágios promovem socializações profissionais na vida dos estudantes, mobilizando saberes e processos de ensino e aprendizagem, na regência com os escolares, como também, na condição de futuro professor e observador dos mais experientes. Portanto, eles promovem uma ação formativa no contexto da escola, amparada na supervisão do professor-colaborador (escola). Nesse sentido, os futuros professores tiveram que sobreviver à entrada do cotidiano escolar; ainda, que replanejar o ensino de educação física (dentro da estrutura, agora, do trabalho docente oficial); colocar em prática suas ideias e inovações para o ensino, bem como, ressignificar a relação com os escolares e as frustrações, tanto com o ensino, quanto com as condições da educação física escolar. Aspectos que passaram a estar mais presentes na sua condição oficial de professor em início de carreira, de acordo com um “rito de passagem” da condição de futuro professor para a de professor (HUBERMAN, 1992; BATISTA, 2012; DUBAR, 2005; CUNHA, BRACCINI E FELDKERHER, 2015).

5.1. A aprendizagem da docência na formação inicial e inserção profissional.

Sobre a aprendizagem da docência, apontam-se para elementos identitários que sustentam o processo contínuo da identidade docente, envolvendo a ressignificação da profissão a partir da relação e confrontação do professor com o ensino e seu ambiente de trabalho. Esses elementos foram vistos como experiências

que possibilitaram aprendizagens sobre o ofício docente, entendidos, por (EF4), como um trabalho profissional, sustentado por uma formação universitária, com propósitos para formar os alunos, tendo em vista as transformações sociais.

Experiências significativas na escola, atreladas às regências, mobilizaram processos de autoreflexão, tal como, a compreensão do papel do professor na manutenção e no processo evolutivo da sociedade, uma ferramenta indiscutível para que se possa avançar na construção de um mundo mais comprometido com a cidadania, com o respeito ao outro, ao meio ambiente, desenvolvendo-se conhecimentos e procedimentos educativos, a fim de construir identidades críticas, estudantes que reflitam sobre suas ações, dentro e fora da escola (FREIRE, 1996).

Aliado a isso, apontaram também para os processos relacionais, pois durante os estágios e projetos extracurriculares, todos os futuros professores (EF1 EF2 EF3 EF4 EF5) participaram e vivenciaram experiências na escola, repensando, de alguma maneira, seus valores e princípios, além da própria prática docente. Tais experiências se tornaram balizadoras de experiências futuras dentro da escola e, conseqüentemente, em sala de aula, modificando, com isso, seus olhares sobre a relação professor-sala de aula e sujeito-escola (DUBAR, 2005; 2009).

Nesse sentido, os sujeitos remeteram-se a algumas das aprendizagens, como a participação em projetos extracurriculares, tratados nos discursos de (EF1, EF2, EF3, EF4 e EF5). Nessa temática, evidenciaram tópicos formativos como: o desenvolvimento de compreensões mais refinadas sobre campo de educação, (EF2 e EF4); aprendizados desenvolvidos pelos trabalhos de iniciação esportiva nas escolas, em específico, o atletismo, feito pelos sujeitos (EF3 e EF4) e as experiências com diferentes populações, nas quais a educação física se apropria de seu campo de intervenção, como a promoção da saúde dos idosos, a dança em comunidades diversas e o próprio esporte (EF1, EF3 e EF5). Particularmente, foi citado o projeto PIBID (Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação a Docência)

Os sujeitos (EF2, EF4 e EF5), bolsistas durante a graduação, apontaram o PIBID como fundamental para a aproximação dos estudantes com a escola, além de possibilitar um maior contato com o ensino, podendo ter contribuído para amenizar o choque de realidade de suas inserções profissionais. Do mesmo modo emergiram aspectos de socializações positivas, visto que aquele processo vivido pelos professores principiantes (choque de realidade) foi encarado como período de

transição entre a condição de estudante para a de profissional do ensino. (HUBERMAN, 1992; GARIGLIO, 2010).

Os sujeitos (EF2 e EF4) reafirmaram a importância do PIBID² em seu processo de formação, já que tiveram mais contato com o ambiente escolar, seja com aulas, seja com excursões escolares, seja participando de conversas e demonstrando interesse. Citam seus desenvolvimentos didáticos, além das reuniões com os professores supervisores (escola), como socializações proveitosas para o processo. Além de contarem com a ampliação do repertório de estratégias de ensino provenientes das intervenções com os escolares (EF5).

Rego (2012), ao evidenciar a formação dos professores na América latina, destaca o PIBID como um programa de incentivo à qualificação da formação profissional, e afirma que o Brasil constitui um país promissor em programas inovadores para a formação docente. Além daquele programa, outras experiências também poderão contribuir para esse processo, conforme a seguir:

No Profit, como é voltado para o público idoso, que eu também me identifico, me marcou mais o quesito de aprender a dar aulas. E a companhia na Exton de relação social, lidar com o outro diferente (ENTREVISTA EF1).

Marcou-me conhecer mais a fundo a carreira do professor, as incumbências que ele tem, as suas perspectivas, quantas vezes tivemos que montar um projeto para desenvolver dentro das escolas, correr atrás para poder ter um espaço aplicar esse projeto e essas vivências foram ótimas para mim (ENTREVISTA EF2).

Foi uma coisa que ajudou bastante, ter esse contato com a escola. Então eu acho que foi legal, questão é que no PIBID que eu fiz, tinha bastante parte teórica nessa parte de formação e isso me ajudou bastante a montar um planejamento, você saber o que está fazendo. Foi imprescindível também (ENTREVISTA EF5).

Em outro relato, os participantes (EF1; EF2; EF3; EF4; EF5) apontaram sempre para algum tipo de aprendizado docente proveniente dos estágios na formação inicial como algumas contribuições do processo de tornar-se professor. Os

² O PIBID (Programa institucional de bolsas de iniciação a docência) é um programa federal, criado em 2007, com o intuito de valorizar a carreira docente na educação básica, ainda na universidade, através de trabalhos colaborativos entre professores universitários e da escola. Esse programa fornece bolsas estudo para os estudantes de licenciatura e para os professores inseridos no projeto, para que possam auxiliar na formação destes estudantes com a realização de projetos de ensino nas escolas públicas.

sujeitos (EF1, EF2, EF4, EF5) discorrem sobre o processo reflexivo desenvolvido e incorporado durante o estágio, um saber docente que é carregado em sua identidade, reflexões sobre a importância do trabalho na escola e as razões que alimentam a Educação Física. Ademais, uma reflexão sobre suas ações didáticas, focalizadas em discutir elementos da prática pedagógica, seja nos encontros da universidade, individualmente, seja nos grupos de estágio são entendidas como socializações positivas e importantes para a formação, já que ajudaram a mostrar possíveis caminhos para os problemas pedagógicos que surgiam no decorrer dos estágios supervisionados e que surgem em suas práticas atuais

Particularmente, para (EF2), testar estratégias de ensino, estimular a reflexão sobre situações da ação docente, como problemas em sala de aula, além de sentir a realidade em sala de aula, foram contribuições importantes para sua inserção profissional. No entanto, para (EF1), lidar com classes difíceis e displicentes ainda no papel de estagiários, aprendendo com as dicas e suportes fornecidos pelo professor colaborador, foi de extrema importância para amenizar o choque de realidade.

Garcia (2009) ressalta que os professores principiantes ao viverem, muitas vezes, um cenário escolar desfavorável, com poucos recursos, podem abandonar a carreira docente logo nos primeiros anos de trabalho. Essa evasão se faz porque, na maioria das vezes, os principiantes são alocados em escolas distantes e difíceis de disciplinar, além de problemas estruturais, por isto, essas características tendem a aumentar a complexidade do ensino e da inserção escolar, acentuando o choque de realidade da entrada na carreira. Nesse sentido, percebe-se que os estágios conseguiram interferir nesse processo, devido às práticas planejadas e as reflexões propostas que forneceram suporte para os estagiários superarem alguns desafios daquele contexto (HUBERMAN, 1992; GARCIA, 2009).

O participante (EF3) ressalta que seus maiores aprendizados da formação inicial foram nos estágios, principalmente, nos quais o professor-colaborador se fez presente, interferindo quando preciso e fornecendo dicas sobre o ensino e o contexto da escola, um sujeito presente no processo de formação em *locus*. Com as experiências de estágio, o sujeito (EF4) percebeu que é preciso mais que estratégias e planejamentos para se fazer o ensino na escola, pois os professores dependem das relações interpessoais entre todos os seus parceiros, além da estrutura da

escola na qual estão inseridos. E o sujeito (EF5) descobriu sobre sua preferência de faixa etária para ensinar, ao longo daquele processo, percebendo que não tinha afinidade com algumas idades, percepção decisiva para qualificar seu modelo de ensino.

Nesse sentido, selecionam-se, dentro do repertório intelectual dos professores, saberes e conhecimentos importantes para a intervenção pedagógica que, a partir da sua recorrência no ensino e nas condutas escolares, contribuem para a constituição dos saberes profissionais, fundamentais para a prática. Assim, são conhecimentos importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor principiante na escola, fundamentando algumas de suas ações didáticas e na maneira como eles se relacionam com os alunos e colegas de trabalho. Um processo tido como marcante e produtor de sentido para a vida profissional dos sujeitos da pesquisa, servindo, também, como alicerce para os enfrentamentos dos inúmeros entraves que compõem o ensino de Educação Física e a cultura docente. (DUBAR, 2005; TARDIF, 2002).

Além disso, o firmamento de condutas e incorporação das responsabilidades educativas, a partir dessas experiências escolares de estágio, como assumir uma sala de aula e o próprio controle da turma, também são levantados como aprendizagens significativas da docência (EF1, EF3, EF5).

No estágio veio a oportunidade de colocar isso em prática então eu também considero, uma maneira bem focada para o que eu preciso para hoje, foram 4 anos bem proveitosos, onde nos deixaram bem livres, e é isso que falta (ENTREVISTA EF1).

O que eu mais aprendi foi no Ensino Infantil porque a professora ficava lá e interferia realmente se precisasse, se os alunos não estivessem obedecendo, respeitando, ela ia e interferia, enquanto que uma fica sempre observando. Quando estávamos observando a professora ia e falava você está observando que ela está fazendo isso, não é para fazer isso, seria melhor se fosse feito assim... Conforme foi passando o estágio fomos aprendendo, olha isso não é pra fazer desse jeito (ENTREVISTA EF3).

Confesso que eu descobri que não queria trabalhar com essa faixa etária. O estagio foi bom para isso, talvez se eu fosse entrar numa escola eu saberia que é diferente, descobri que não quero trabalhar com essa faixa etária, senti muita dificuldade, muita resistência dos alunos, uma coisa que eu não me senti preparado. Eu senti que se eu pegasse aula com essa faixa etária eu não conseguiria desenvolver um trabalho, eu estaria ali cumprindo um papel e matando tempo. (ENTREVISTA EF5).

Os sujeitos (EF2 e EF3) realçaram a importância do estágio na constituição do seu repertório de estratégias de ensino. Para os participantes, essas práticas se constituíram como um campo em que muitas ideias, projetos e iniciativas, criadas para o ensino de EF na escola, foram testadas, transformadas e adaptadas. Experiências e atividades que serviram de base para algumas de suas aulas atuais. Portanto, apontam para a importância desses testes durante as regências, pois se permitiram errar e desafiar sua própria capacidade de atuação, se sentindo mais preparados para desenvolver/planejar suas aulas.

As coisas que eu levo também são a diversidade de atividades e ideias que tínhamos dentro do estágio é algo que eu tento trazer para agora outra coisa também que eu gosto muito são as vivências que eu tento proporcionar para as crianças (ENTREVISTA EF2).

No que diz respeito às fontes documentais, entende-se que a imersão do estudante na cultura docente, se faz por meio do processo de planejamento e execução do ensino da Educação Física, no qual se realiza um trabalho preparatório, denso, de um semestre, que dialoga com a possibilidade do ensino com as correntes teóricas. Simultaneamente, a observação na escola também agrega para a formação do futuro professor, fornecendo subsídios de atuação e prática (UNESP, 2008).

O estágio, segundo as ementas, constitui a primeira experiência de um trabalho concreto, mesmo que curto, que possibilita, ao estudante, testar as teorias em que se fundamenta, seus conhecimentos, seus planos de aulas, suas estratégias de ensino, suas verdades utópicas sobre educação, se tornando um momento fundamental na decisão de ingressar na profissão, ou de desistir dela. (UNESP, 2008).

Nesse sentido, os estágios promovem experiências do que se faz e o que se pode fazer quando se tem o ensino como campo de trabalho, uma ação planejada e, posteriormente, discutida com reflexões a partir do próprio trabalho docente. Como consequência das socializações do indivíduo, nesse processo de aprendizado profissional, um ciclo de aprendizagem se constitui partindo do planejamento (preparação) até a execução do ensino (regência nas escolas) atrelado ao processo

reflexivo, individual e coletivo feito na universidade e na escola. Ilustra-se esse processo na figura abaixo (UNESP, 2008).

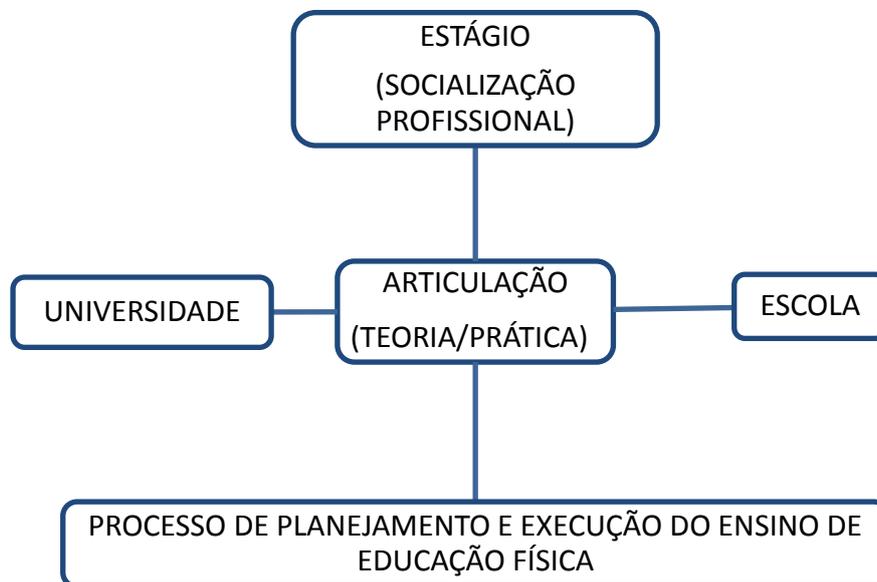


Figura 2: A aprendizagem a docência por conta dos estágios na formação inicial.

No que diz respeito à vida de professor inserido na escola, um grande aprendizado constitui-se através da compreensão do campo profissional, o contexto no qual se insere, os elementos e personagens que constituem a escola, assunto trazido pelo sujeito (EF4). Ao relatar sobre aspectos da sua jornada docente, como professora da rede municipal, coloca como fundamentais: o aprendizado sobre cotidiano da escola; como se articulam os professores, funcionários, direção e coordenação; como são construídas as relações, as bandeiras de luta. A partir dessa interação, passa a entender os mecanismos que estruturam as relações presentes no ambiente profissional. Reitera-se, nesse sentido, a necessidade de conhecer as “regras do jogo” e, conseqüentemente, quais são as condutas que servem e não servem em determinado campo, a fim de que, assim, seus valores e seu próprio trabalho não se desvalorize. Tais aspectos, ligados ao mundo do trabalho, se revelam apenas durante a inserção profissional, onde o professor se torna um trabalhador, inserido na escola, uma tarefa que extrapola o ofício da docência, algo que os estágios não contemplam em seus aprendizados a partir da prática pedagógica, e que são saberes profissionais de um universo mais amplo do que o

ofício docente, a ação pedagógica, relacionando-se às condições e relações estabelecidas dentro do ambiente profissional (TARDIF, 2002).

A conversa com os professores na escola..., ela é meio malvada, bem ruim, muito competitivo..., eles instauram isso para você, e não sei quem fala mal de não sei quem pelas costas e outro fica sabendo, é bem ruim, muito ruim, e eu me peguei fazendo isso, fazendo comentários com meus amigos assim, e eu pensei, eu virei professora para não fazer isso, mas é muito fácil você fazer, sem você perceber, é muito fácil você tomar esse juízo de valor, e sair disso é muito difícil porque você tem que começar a ponderar seus relacionamentos, quem são seus amigos, pois existe a fragilidade das relações interpessoais (ENTREVISTA EF4).

Nesse contexto, o sujeito (EF1) afirma que a articulação das teorias sobre o desenvolvimento humano, a biologia, a pedagogia, o ensino de Educação Física, com a prática em sala de aula, estão presentes em seu repertório de saberes mobilizados na ação didática. Tal interação o auxilia em diferentes contextos, alunos e salas, confrontando conhecimentos teóricos e epistemológicos com a ação pedagógica, frequentemente, na busca pela qualidade de sua ação docente vistos, assim, como elementos fundamentais para a identidade do professor.

Eu acho que na graduação aprendemos muito a teoria, ficamos focados nisso e aí na prática nós ficamos perdidos, dá um baque né. Então saber como trazer para a realidade das crianças o seu tema, eu não sei se devemos inserir o conhecimento no contexto das crianças, ou levar coisas na qual ela não está acostumada, saber a forma de colocar para o outro aquilo que você quer passar (ENTREVISTA EF1)

Como consequência, adquirem-se condutas e traços profissionais mais sólidos e com marcas presentes nas suas identidades. (DUBAR, 2005).

Capítulo 6:
CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PEDAGOGIA DA PRÁTICA
PROFISSIONAL NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.

Os resultados levantados na pesquisa buscaram responder ao objetivo central do estudo, que se propôs compreender as influências dos estágios curriculares supervisionados na prática profissional do futuro professor de Educação Física, levando em conta a socialização profissional na aprendizagem da docência. Especificamente, buscou-se averiguar e analisar a aprendizagem da docência no período de estágio curricular supervisionado, demonstrando-se que a socialização profissional do professor principiante, influencia a construção identitária docente.

Entendeu-se que a prática profissional, quando acrescida da experiência com os estágios curriculares supervisionados (ECS), consiste um momento diferenciado da formação inicial dos professores, sustentados por um corpo de conhecimentos que defende um lugar de prestígio na formação. São experiências significativas na aprendizagem da docência, lembradas sempre como positivas e desafiadoras quando os participantes relatam seus cursos de formação inicial em EF, pois além de promover o contato do futuro professor com a escola, mobiliza saberes na prática do ensino (TARDIF, 2002), imprescindíveis para a compreensão do cenário profissional. A possibilidade de elaborar e implementar um projeto de estágio, dentro da escola, promove a reflexão sobre a prática em diferentes atividades, sistematizadas e aplicadas nas escolas (SCHON, 1992).

Da mesma forma, compreendeu-se que os futuros professores se socializam neste ambiente de formação, produzindo sentido para as suas ações, entre quatro dimensões: na dimensão pessoal (produzindo a vida de professor de dentro para fora), na profissional (produzindo a profissão docente no coletivo de fora para dentro), na organizacional (produzindo a escola, no qual todos são chamados a construí-la) (NÓVOA, 1992) e na dimensão disciplinar (produzindo a Educação Física no âmbito do currículo escolar), visto que, o currículo, enquanto expressão da prática docente, se torna o elemento que se reconstrói na indagação/reflexão, da mesma maneira em que se reconstrói a própria ação (FERNANDES, 2011).

Nesse contexto, classificamos os estágios curriculares supervisionados como socializações profissionais (BERGER; LUCKMANN, 2009) que, conseqüentemente,

mobilizam saberes (TARDIF, 2002) e se transformam em identidades (DUBAR, 2005). A socialização profissional compõe-se da aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo, a partir de uma determinada cultura ocupacional, bem como, da aquisição de um *ethos* profissional, promovendo, ao agente em socialização, o sentido do jogo (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015). Deste modo, o processo de socialização profissional traz subjacente uma história construída através das socializações primária (família, escola), secundária (universidade) e terciária (inserção profissional).

Assim sendo, Berger, Luckmann (2009, p. 179) afirmam que a socialização secundária exige adquirir vocabulários específicos às funções que serão exercidas, o que significa dizer, que deve haver uma interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional.

O desenvolvimento terminológico também ocorre na socialização primária, compreendida como a construção do primeiro mundo do indivíduo, no qual são os adultos que estabelecem as regras à criança, momento que fica mais firmemente entrincheirado na consciência humana, do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias. Portanto, aqui se apresenta o desafio de uma aquisição do *habitus* profissional, o de professor, o qual ocorre, somente, por meio da aquisição de uma identidade profissional. Nesse panorama, os estágios se tornam fundamentais, na medida em que, podem levar os futuros professores a ressignificarem as suas práticas anteriores vividas na figura de alunos. Esse rompimento não significa uma negação das aprendizagens anteriores, mas uma releitura do que já se adquiriu ao longo dos anos, só assim, o futuro professor pode assumir o seu lugar nesse mundo, no jogo que está sendo jogado. A socialização terciária, na qual o professor torna-se autônomo em seu conhecimento e em sua forma de transmití-lo, só é possível, se o professor principiante buscar inserir-se, completamente, naquele ambiente profissional, o que permite construir sua identidade docente, estando presente no processo educacional e no gerenciamento escolar.

Desse modo, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional, quando entram em jogo

elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem a um indivíduo considerar-se um professor, assumindo, assim, subjetiva e objetivamente, o fato de construir uma carreira no magistério, buscando uma educação transformadora e de qualidade. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.13).

Embora a identidade de professor seja construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério, a partir de sucessivas socializações,

é, no processo de formação, que são consolidadas as opções e intenções da profissão, aspectos que o curso se propõe a legitimar, sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade a partir do que se faz em sala de aula” (PIMENTA; LIMA, 2011).

Foi o que se pôde encontrar no processo reflexivo apresentado por alguns dos participantes.

Durante o processo reflexivo sobre a temática, apresentou-se a mobilização dos saberes vinculados aos conhecimentos universitários, envolvendo os seguintes campos: os saberes da formação profissional, tematizados na didática e no conhecimento pedagógico; os saberes disciplinares, referendados na cultura corporal de movimento; os saberes curriculares, como o que pode ser visto nos estágios curriculares na forma de objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e os saberes experienciais, apresentados na inserção profissional, a partir de momentos ressignificados, o que aponta para uma dinâmica de prática profissional que vai criando rotinas e esquemas de aula. Aquele processo, quando efetuado com cuidado e qualidade, na perspectiva do ensino como arte, pode levar o futuro professor a assimilar uma cultura docente em ação, traduzida, aqui, na forma de uma pedagogia da prática profissional.

Assim sendo, do mesmo modo em que se encontram lacunas na relação entre universidade e escola, percebeu-se que a instituição escola não constitui, na prática, um lugar de 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 os orientação dos futuros professores, o que estimulou o questionamento sobre as políticas docentes e as diretrizes transmitidas pelas Secretarias de Educação e pelas Diretorias de Ensino, afora a própria universidade. Apesar dessa constatação, observou-se que, aos poucos, se começa a incorporar uma cultura profissional de formação, já que existe, em algumas

escolas, acolhimento e o acompanhamento do conselho pedagógico das atividades desenvolvidas pelos estagiários. Portanto, percebe-se o início da construção de uma pedagogia da prática profissional em construção.

A principal questão investigada foi: quais são os elementos dos estágios curriculares supervisionados e da socialização profissional que influenciam a prática profissional do professor principiante e a aprendizagem da docência? Nesse sentido, acredita-se que, em parte, ela já foi respondida, quando se pensam nos elementos dos estágios curriculares supervisionados, visto que se constatou a criação de uma rotina reflexiva, cujo intuito é formar um professor que investiga a sua prática. Nesse quesito, pode-se dizer que a prática foi promissora, na medida em que permitiu, a alguns participantes, incorporar, em seu cotidiano, aquela reflexão crítica. Outro elemento importante foi o check list criado para acompanhar os esquemas de aula, tendo permitido delinear, com mais clareza, o *habitus* professoral, um instrumento que possibilitou o diagnóstico da prática em sala de aula. Portanto, os elementos que corroboraram a hipótese da pesquisa, apareceram na forma de saberes docentes, de *habitus* profissional, de prática reflexiva e de ensino como arte, dando margem para a assunção de um professor que investiga a sua prática.

No que tange aos elementos da socialização profissional que influenciam na aprendizagem da docência, a conquista da identidade profissional dá-se por meio da produção da vida de professor e da profissão docente, assim como, de um posicionamento contextual, sócio-político, na produção da escola. Além disso, o processo de socialização do professor principiante ganha outra dimensão através da ascensão dos saberes profissionais, sendo compreendidos, agora, no contexto do exercício da profissão docente, visto serem temporais, plurais e heterogêneos, situados, personalizados e relacionais (de seres humanos para seres humanos).

Nessa pesquisa, trabalha-se a prática profissional, a socialização e a inserção profissional, sob a perspectiva de ensino na forma de um itinerário longitudinal, uma vez que tarda a refletir sobre si próprio. Nesse sentido, pode-se falar em idades do ensino, a fim de melhor defini-lo e entender que existem características específicas em cada idade, assim como, em cada ciclo da carreira docente. Desse modo, serão apresentados os principais aspectos de cada idade.

O primeiro momento, a idade do ensino como vocação, entre os séculos XVII e XIX, contexto no qual a aprendizagem da docência ocorria na forma de um

chamado espiritual, ou de um dom recebido, por meio do qual o indivíduo aprende a ser professor através da observação e do acompanhamento de mestres da época, em modelo de tentativa e erro, já que uma missão (daí o termo missionário). O segundo momento, a idade do ensino como ofício, centra-se na época das repúblicas, do século XIX ao XX, inaugurando, com a modernidade, um ciclo ocupacional regido por contratos de trabalho, mas tendo a aprendizagem da docência ainda pautada pela tentativa e erro ou na aplicação de modelos de ensino. Por fim, a idade do ensino como profissão, do final do século XX aos dias atuais, quando se compreende o ensino como uma atividade complexa e de alto nível, na qual a orientação fundamenta-se em um corpo de conhecimentos provenientes do trabalho docente e daquilo que o professor é e faz. Não se seguem mais modelos de professores e nem se valoriza a tentativa e erro, mas se passa a fazer a análise do ensino fundamentado no conhecimento científico, na perspectiva de uma prática reflexiva pautada numa epistemologia da prática, concebendo a escola, também, como um lugar de formação. (TARDIF, 2013)

A partir dessa compreensão, traços, parâmetros e identidades se transformam, já que o objeto de nossa ação profissional também se modifica, visto que um processo contínuo de ressignificação das identidades profissionais.

Observa-se que o estágio supervisionado, proveniente do curso e da universidade, os quais seviram de referência para essa pesquisa, apresentam um modelo híbrido de formação, envolvendo elementos de uma perspectiva profissional de formação, sem ignorar o modelo acadêmico, do qual ele é signatário, tendo no conhecimento ou teoria, o seu ponto de partida e concebendo, a universidade, como o local de excelência de formação. Desse modo, fica mais simples entender alguns descompassos registrados nessa pesquisa, não somente, no que diz respeito à escola, mas também, à universidade. É preciso superar esse modelo de formação, sem perder o que ele tem de positivo, mas também, ampliar o enfoque para outros estudos.

Acredita-se, nesse sentido, que uma contribuição bem-vinda seria a continuidade desse estudo, preenchendo-se uma ou outra lacuna, na qual se tenha sido superficial, ou não se tenha explorado suficientemente, por exemplo, como a questão dos saberes docentes ou saberes profissionais e sua significância no processo identitário. Ademais, propõe-se desenvolver projetos ou propostas que

tratam da perspectiva de formação, colocando a escola e a universidade como lugares de construção de saber, atribuindo, ao estágio, as premissas reflexivas sobre a prática do professor na escola. Além disso, almeja-se explorar mais como se dá a aprendizagem da docência, na prática profissional do professor principiante, analisando se suas raízes partem do conhecimento discursivo ou da prática pragmática. Por fim, objetiva-se desenvolver uma proposta de formação, na qual o estágio poderia ocorrer do primeiro ao quarto ano, envolvendo a capacitação dos professores colaboradores das escolas associadas a esse processo.

As socializações encontradas nesse estudo promoveram descobertas do eu-professor, envolvendo a esfera relacional do processo identitário, como nas relações do fazer educação física na escola, assim como, no processo biográfico, em que a reflexão caminhou na direção de projetos pessoais com o ensino. Constituem-se de experiências, ao mesmo tempo, gratificantes e frustrantes, podendo mudar a maneira como os futuros professores pensam a docência e as condições de trabalho, antes de formados, estimulando-se a continuidade desse processo ou, o contrário, desestimulando-se o caminhar e incentivando-se a ruptura com o ensino e com a escola.

Os estágios contribuíram para a constituição de uma identidade profissional dos professores principiantes, visto que serviram de base para as suas primeiras atuações no campo escolar. Ademais, demonstraram que há um conhecimento de base nos estágios, destacando o repertório de estratégias de ensino e a mobilização de processos reflexivos, através dos quais, os professores puderam entender a sua própria prática, desde o início de seu caminho profissional. Como perspectiva futura, fica o desafio de se desenvolver uma pedagogia da prática profissional por meio dos elementos que foram apresentados para a aprendizagem da docência. Uma pedagogia que se sustente no desenvolvimento de competências e habilidades reflexivas do professor em formação, do professor principiante ou do professor experiente, bem como, da própria sistematização dos procedimentos formativos. Desse modo, infere-se, a partir de toda a reflexão proposta na pesquisa, que o professor, necessariamente, deve fundamentar sua rotina, cientificamente, a fim de convencer a sociedade atual da importância do trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ALBUQUERQUE, A.; LIRA, J.; RESENDE, R.; **Representações dos professores de Educação Física sobre seu ano de prática de ensino supervisionada.** In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O.; *Construção da identidade profissional em educação física: da formação a intervenção.* Florianópolis, Ed da UDESC, v2, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber livro editora, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998.
- BATISTA, P. M. F.; PEREIRA, L. A.; GRAÇA, A. S. **A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional.** In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O.; *Construção da identidade profissional em educação física: da formação a intervenção.* Florianópolis, Ed da UDESC, v.2, 2012.
- BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução: Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 4ªed. 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979
- BENITES, L. C; **Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica.** 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Biociências, Rio Claro – SP.
- BENITES, L. C; **O professor-colaborador no estágio curricular em educação física: perfil, papel e potencialidades.** 2012. Tese de Doutorado Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Biociências, Rio Claro – SP.-
- BERGER, P.L; LUCKMANN, T; **A Construção Social da realidade.** 31ª edição. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria de prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1983.
- _____. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989.
- BREJON, M. **Estágio. Licenciatura, Pedagogia, Magistério 1 e 2 graus e Cursos Normais.** São Paulo, Pioneira, 1974.
- RANGEL BETTI, I. C; BETTI, M. **Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física.** *Motriz*, v. 2, n.1, p. 10-15, Rio Claro, 1996.
- BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto, Editora Porto, 1994.
- BORGES, C. **A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes.** In: TRAVERSINI, C. (Org.) [et al.] *Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: livro 2 – XIV ENDIPE – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.*

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei N 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

CEREGATTO, L. **Os saberes da experiência discente: um estudo de caso na educação física**. 2012. 192f. Dissertação de Mestrado – Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Biociências – Rio Claro – SP.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N.; **Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação a docência: avaliação a produção de congressos internacionais sobre o professor principiante**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015

CYRINO, M; SOUZA NETO, S.; **O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 48, n. 34, p. 86-115, jan./abr. 2014.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: EDUSP, 2009.

_____. **A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional**. Cadernos de Pesquisa v.42 n.146 p.351-367 maio/ago, 2012.

_____. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos**. Educação e Sociedade vol. 19 n. 62, Campinas - Apr. 1998.

FARIA JUNIOR, A. G.; CORRÊA, E. S.; BRESSANE, R. S. **Prática de ensino em Educação Física**. Rio de Janeiro – Ed. Interamericana, 1982.

FIGUEIREDO, Z. C. C.; **Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física**. Revista Portuguesa de Educação, 2010, 23(2), pp. 153-171.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília 3 edição: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**: São Paulo, Paz e Terra, 1996.

MARCELO GARCIA, Carlos (Org.). **El profesorado principiante. Inserción a la docencia**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

GATTI, B. A. **Formação inicial de professores no Brasil: resultados de investigação**. Águas de Lindóia, São Paulo, UNESP – PROGRAD, p.1-19 (digitalizado) 2009.

GARIGLIO, J. A. **O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física.** *Rev. Bras. Ciênc. Esporte: Florianópolis*, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010.

FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico da Educação Física.** 3ª ed. revisada e ampliada – Ijuí – Ed. Unijuí, 2014.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GÓMEZ, A. I. P.; CAP 1- **As funções sociais da escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.** IN. SACRISTAN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino, Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 4 ed – Artmed, 2007.

GOMES, P. M. S; FERREIRA, C. P. P.; PEREIRA, A. L.; BATISTA P. M. F.; **A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática.** São Paulo, *rev. Brasileira Educação Física Esporte*, Abr-Jun; 27(2):247-67 2013 .

HALL, S. **Quem precisa de identidade?;** In **DA SILVA, T. T (Org)** Stuart Hall. Kathryn Woodward. *Identidade e diferença*; 13 edição; Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: a report of the holmes group.** [s.l.]: The Carnegie Corporation of New York; The Ford Foundation; The Johnson Foundation; The United States Department of Education; The New York Times Foundation, 1986.

HUBERMAN, M.; **O Ciclo de vida profissional dos professores.** In Nóvoa, A. (1992) (Org.). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora. p. 31-61, 1992.

LANG; V. **A profissão de professor na França: permanência e fragmentação** In. MAGALHÃES, L. TARDIF, M. LESSARD, C (org). *Ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais.* Petrópolis: Vozes, 2011.

LEITÃO, A.; ALARCÃO, I.; Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. **Revista Portuguesa de Educação** 19 (2). Minho: Universidade do Minho. pp. 51-84, 2006.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P.; **O estágio curricular em colaboração: Um diálogo entre a universidade e a escola.** II Congresso Internacional do CIDInE: Novos contextos de formação, pesquisa mediação (Anais), 2010.

MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, R. C. O.; **Identities in construction: the process of a school of elementary education of Rio de Janeiro.** In: BASTOS, L. C.; LOPES, L. P. M.; *Estudos de Identidade: entre saberes e práticas.* Rio de Janeiro, Garamond, 2011 396p.

NEIRA, M.; **Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física.** In. NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O.; *Construção da identidade profissional em educação física: da formação a intervenção.* Florianópolis, Ed da UDESC, v2, 2012.

NOBRE, E. C. P. R.; PEREIRA, J. H. V. P. **Constituições identitárias reveladas em histórias de vida de professores migrantes**. Reunião Anual da ANPEd, “Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação”, 31ª, Caxambu.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. . Bourdieu e a Educação. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2009.

NÓVOA. A.; **Formação de professores e profissão docente**. In: NOVOA. A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 15-34.

_____. **O regresso dos Professores**; Portugal, 2007.

PIMENTA, S. G.; **Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor**. Nuances- Vol. III- Setembro de 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis –v.3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, G.L; **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.

RODRIGUES, A. T.; **A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual – reflexivo – transformador**. Goiânia, rev. Pensar a Prática, v1, 1998.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. **Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física**. Revista Pensar a Prática. Goiânia. V. 9, N. 2, p. 267-280, jul./dez. 2006.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, RJ, n. 20, p. 60-70, maio/junho/julho/agosto 2002.

SILVA, M. O Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, Rio de Janeiro, maio/ago, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

SILVA, M.F.G.; SOUZA NETO, S.; **Os saberes docentes na história de vida do professor de educação física**. Curitiba. Editora, CRV, 2011.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**, In SILVA, T. T (Org) Stuart Hall. Katheryn Woodward. Identidade e diferença; 13 edição; Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; SILVA, M.F.G. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do habitus profissional de professor. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n.4 p.1033-1044, out./dez. 2010

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; IAOCHITE, R. T.; BORGES, C. **O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e lócus de construção da identidade do professor de Educação Física**. In. NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O.; Construção da identidade profissional em educação física: da formação a intervenção. Florianópolis, Ed da UDESC, v2, 2012.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v.15, n.2, p.4-14, 1986. Disponível em: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>. Acesso em 29 out. 2012.

SHULMAN, L. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". **Havard Educational Review**, n.57, v.1, p.4-14, 1987.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.1, n.4, p. 31-55, 1991.

TARDIF, M. . Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TOSCANA, P. M. C.; **Acompanhamento do professor em sala de aula: estudo de caso**, 2012, 192f. Mestrado em Ciências da Educação " Escola Superior de Educação João de Deus.

VINNA, H. M.; Pesquisa em educação: **a observação** – Brasiia. Liber livros editora, 2007.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**; In DA SILVA, T. T (Org) Stuart Hall. Katheryn Woodward. Identidade e diferença; 13 edição; Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

APÊNDICES

Apêndice 1 ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

1. Nesta questão, gostaria, se possível, que você falasse um pouco quem é o professor
(a).....

2. Durante seu período escolarização (Ensino infantil/fundamental/médio) Quais foram as experiências/vivências que marcaram a sua vida?
 - a) Entre essas experiências/vivências, qual foi o lugar que a Educação Física ocupou?
 - b) Explorar as etapas do ensino escolar
 - c) Outra questão: Não se tratando de sala de aula, houve outros espaços educativos que mudaram a sua vida?
 - d) E na família como foi a sua formação?

3. No período de formação universitária, como foi a sua formação?
 - a) Quais projetos você participou?
 - b) Dentre esses, quais foram os projetos que marcaram a sua formação.
 - c) Em relação a aprendizagem a docência quais experiências/vivências foram significativas?

4. Especificadamente, como foram desenvolvidos os seus estágios durante a sua formação? (explorar os 4 estágios: Infantil/fundamental/médio e gestão)

5. No geral, o que significou ser estagiário?

6. Das experiências de estágio, o que você leva para a sua prática profissional na escola.

7. Das outras experiências, o que você leva para a sua prática profissional?

8. No presente, o que você acrescentou na sua prática profissional?

9. Com base na sua prática profissional, o que você julga importante de se valorizar no desenvolvimento profissional.

Apêndice 2 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

QUALIFICAÇÕES PESSOAIS
1 - Aparência, Asseio e Vestimenta Adequada
2 - Equilíbrio, Seguro, Auto-Controle.
3 - Entusiasmo, Energia
4 - Voz: Clareza, Vigor.

HABILIDADES DE ENSINO E GESTÃO DA CLASSE
1 - Recursos físicos e materiais preparados
2 - Conteúdo bem transmitido
3 – Nível efetivo de comportamento e controle
4 - Precauções de segurança: ensinadas e observadas

5 - Uso racional do tempo: verbalização / movimentação

6 - Movimentação eficiente dos alunos: utilização do espaço

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

1 – Comunica suas ideias de forma clara e eficiente

3 - Utiliza as ideias e as sugestões apresentadas pelos alunos

4 - Procura atender às necessidades (solicitações) dos alunos

5 - Fornece reforço positivo e estimula seus alunos:

A AULA

1 - Demonstra bom planejamento e preparação

2 - Métodos / Estilos de Ensino adequados

3 - Tarefas adequadas e adaptadas às capacidades dos alunos

4 - Progressão das atividades / tarefas adequada
5 - Viabiliza a participação de todos
6 - Atinge seu(s) objetivo(s)
7 - Viabiliza a exploração e a criatividade
8 - Viabiliza a crítica e a avaliação

Apêndice 3 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO ESTRUTURADA

DESCRIÇÃO DA AULA (50mim)	
0 – 10mim	
10 -20 mim	
20- 30mim	
30- 40 mim	
40 – 50 mim	

Apêndice 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 466/12)

Eu Felipe Gustavo Santos Canciglieri, RG 47.084.878-9, estudante do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Motricidade, pertencendo à área de concentração Pedagogia da Motricidade Humana, Linha de Pesquisa: Formação de Profissional e Campo de Trabalho estou desenvolvendo o projeto de pesquisa: **“As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física: identidade, saberes, e aprendizagem da docência”**, para a obtenção do título de mestre em Pedagogia da Motricidade Humana. No desenvolvimento desse projeto sou o pesquisador responsável, tendo como orientador o Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, docente desse mesmo Programa. Venho convidá-lo(a) a participar dessa pesquisa que busca compreender a contribuição dos estágios no que diz respeito a constituição da identidade do professor de Educação Física formado na UNESP de Rio Claro nos anos de 2012 e 2013. Como objetivos específicos, buscamos: a) Averiguar na formação inicial, os Estágios Curriculares Supervisionados-Prática de Ensino (ECS-PE), quais foram os aspectos considerados relevantes para o desenvolvimento da identidade de professor de Educação Física; b) Apontar o que significa ser estagiário no processo de desenvolvimento profissional nos Estágios Curriculares Supervisionados-Prática de ensino (ECS-PE); c) Identificar na trajetória de vida as etapas da construção da identidade docente, bem como os saberes que contribuem para esse processo e; d) Analisar dentre os aspectos selecionados os que mais contribuíram para a construção da identidade destes professores de educação física. Sua participação será no sentido de participar de uma entrevista individual. Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento da entrevista, podendo provocar a inibição ou algum constrangimento. Para minimizar esses riscos, o roteiro de entrevistas será elaborado de modo a evitar constrangimentos e questões que envolvam aspectos de foro íntimo. As entrevistas serão gravadas em áudio por meio de um gravador portátil. No que se refere aos documentos só será utilizado o que você permitir. No que tange à análise dos dados, esta será efetuada de modo a respeitar a sua opinião, sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas. Da mesma forma também se torna fundamental registrar que está assegurada a sua liberdade de desistência ou continuidade na pesquisa, bem como o direito de solicitar a qualquer momento esclarecimentos sobre a mesma ou encerrar a sua participação, sem nenhuma penalidade. Além disso, se você se sentir constrangido (a) ou incomodado(a) com alguma questão terá total liberdade de não respondê-la, sem que isso signifique qualquer penalidade. Caso se sinta inibido(a) com a gravação do áudio, esta poderá ser interrompida a qualquer momento. Em relação aos benefícios dessa pesquisa, eles dizem respeito a um aprofundamento do conhecimento na área da Formação dos Professores de Educação Física podendo discorrer sobre as potencialidades da formação inicial vistas a partir de fragmentos de formação profissional, por ocasião dos ECS-PE. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número/letra. Os dados serão divulgados, inicialmente por meio da dissertação de mestrado e posteriormente em periódicos e eventos científicos. Você terá garantia de esclarecimento em qualquer momento da pesquisa, por meio do contato com o pesquisador (telefones para contato estão transcritos abaixo) ou ainda, junto ao Comitê de Ética do IB/RC por meio do telefone (19) 3526-4205. Cumpre informar, ainda, que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração. Se você estiver suficientemente esclarecido(a) convido-o(a) a assinar esse Termo elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e outra ficará com você.

Título do Projeto: O PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO: O estágio curricular supervisionado como locus de constituição da identidade profissional na Educação Física.

Pesquisador Responsável: Felipe Gustavo Santos Canciglieri

Cargo/função: Estudante de Mestrado do programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, área de concentração Pedagogia da Motricidade Humana.

Instituição: Instituto de Biociências – UNESP - Rio Claro – Departamento de Educação

Endereço: Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (19) 34227573 (19) 982264590
 felipeconciglieri@gmail.com

e-mail:

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Cargo/função: Professor Adjunto do Depto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Instituição: Instituto de Biociências – UNESP - Rio Claro – Departamento de Educação.

Endereço: Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (19) 3526-4276
samuelsn@rc.unesp.br

e-mail:

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____ RG:

Data de nascimento: ____/____/_____

Sexo: _____
—

Endereço: _____
—

CEP _____

Fone: _____/_____

e-mail: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável: Prof. Felipe G. S. Canciglieri
Neto

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza

Apêndice 5 - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS (PARTICIPANTES DA PESQUISA)

Nome;

.....

Sexo;

.....

Idade;

.....

Escola que trabalha;

.....

Cidade na onde trabalha;

.....

Anos que leciona e número de classes responsáveis:

.....

Ano de formação na UNESP – Rio Claro;

.....

Quanto tempo está atuando como professor;

.....

Esse é seu primeiro emprego fixo na vida?

.....

Sigla adotada para o sujeito na Pesquisa (pesquisador):

.....

Apêndice 6 - QUADRO EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO

Ementas das disciplinas de ECS- PE I, II, III, IV.				
	ECS-PE 1	ECS – PE 2	ECS- PE 3	ECS-PE 4
Ementa:	<p>- Noções teóricas e observação na escola (conhecimento e compreensão da realidade escolar)</p> <p>- Teórica: Saberes docentes (Tardif) para a EF/ Dimensões de conteúdo (procedimental/conceitual e atitudinal). .</p> <p>- Elaboração do projeto de estágio: (condizentes com o PPP da escola)</p> <p>- Saberes docentes: contribuir para a formação da Identidade Docente.</p> <p>- Formar os professores em uma perspectiva profissional</p>	<p>- Propiciar ao estudante a prática profissional, mediante a efetiva participação nos programas e planos de trabalho da Unidade Escolar em que fará estágio.</p> <p>-Estimular a análise e a reflexão sobre a sua própria atuação docente e a de seus colegas, o diagnóstico das dificuldades e a apresentação de propostas para a superação das mesmas.</p> <p>- Mobilização dos saberes: Disciplinar/Pedagógico/ Didático- Curricular/Experiencial</p>	<p>Propiciar ao estudante a prática profissional, mediante a efetiva participação nos programas e planos de trabalho da Unidade Escolar em que fará estágio.</p> <p>A reconstrução da prática pedagógica (prática de ensino) desenvolvida nos estágios, visando a reflexão da teoria ou teorias que a tem fundamentado, bem como a elaboração de propostas para a superação das mesmas.</p>	<p>- A prática profissional, mediante efetiva participação nos programas e planos de trabalho afetos Unidade Escolar.</p> <p>- Possibilitar uma visão dos problemas enfrentados na gestão e/ou coordenação pedagógica de uma escola. No bojo desse processo a aplicação dos conhecimentos relacionados aos Saber Disciplinar, Saber Pedagógico, Saber Didático- Curricular e Saber Experiencial, em situações concretas de ensino ou de gestão e/ou de coordenação, fundamentais reflexão pedagógica..</p> <p>- Analisar a sua própria atuação docente e a de seus colegas.</p>
Meta:	Qualificar os estudantes para que possam fazer a mediação, reflexiva , do processo de ensino e de aprendizagem.	- Reflexão sobre a própria atuação docente.	- Prática profissional. - Reconstrução da prática pedagógica.	- Prática profissional. - reflexão sobre a gestão pedagógica, coordenação pedagógica.
Objetivos:	<p>Aprendizagem de noções teóricas, sobretudo às relacionadas aos saberes docentes que fundamentam a prática pedagógica do professor, bem como contribuem para a construção da identidade docente</p> <p>Viabilizar o contato e a análise do ensino desenvolvido nas escolas de educação básica</p> <p>Proporcionar, através do Estágio de Observação, a iniciação científica no</p>	<p>Proporcionar ao licenciando de Educação Física oportunidades para aquisição de conhecimentos, habilidades e experiências profissionalizantes, que o tornem apto a fazer a mediação do processo de ensino com a cultura de movimentos e a prática singular do cotidiano;</p> <p>Criar condições para que o(a) aluno(a) possa atuar nos campo da Educação Física Escolar (Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental – primeiras séries)</p>	<p>Proporcionar a Avaliação sobre: A reflexão do aluno; a prática de ensino; espírito crítico; seu próprio trabalho e os Programas de EF escolar.</p> <p>- Fazer com que os alunos assumam seus papéis de formadores de opiniões públicas, de agentes de transformação social.</p> <p>- Auxiliar nos projetos de estágio na forma de tutoria.</p> <p>Criar condições para que o licenciando possa atuar e refletir sobre a sua prática</p>	<p>Oportunidades para aquisição de conhecimentos, habilidades e experiências profissionalizantes, que o tornem apto a fazer a mediação do processo de ensino com a cultura de movimentos e a prática singular do cotidiano;</p> <p>-Despertar no licenciando a possibilidade objetiva de avaliação de suas potencialidades, hábitos de observação, de reflexão (das dimensões do conteúdo em sua natureza conceitual, procedimental, atitudinal), espírito crítico e análise sobre o seu</p>

	<p>tange às atividades de coleta de dados (observação, entrevista, fonte documental) relevantes para a elaboração dos Projetos de Estágio e;</p> <p>Elaborar o Projeto de Estágio consistente com a Proposta Pedagógica da(s) Escola(s) e os Programas de Educação Física.</p>	<p>Ter consciência da importância do seu papel como professor no processo educativo da sociedade e do compromisso com um ensino de qualidade;</p> <p>- Refletir sobre os estágios que estão em desenvolvimento.</p>	<p>pedagógica no âmbito da Educação Física Escola em uma faixa de ensino na qual não tenha vivenciado</p>	<p>próprio trabalho.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>- Condições para que o licenciando possa atuar e refletir sobre a sua prática pedagógica no âmbito da Educação Física Escolar em uma faixa de ensino que não tenha vivenciado.</p> <p>- Possibilitar ao licenciando a experiência de poder observar e auxiliar a direção da escola ou a coordenação pedagógica em atividades pedagógicas afeto a essas unidades</p> <p>- Dar ao licenciado uma visão geral do universo escolar, oportunizando vivências e práticas pedagógicas relacionadas a gestão e/ou coordenação pedagógica, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e a perspectiva de resolução de problemas nesse ambiente.</p> <p>Conscientizar o aluno da importância do seu papel como professor no processo educativo da sociedade e o compromisso com um ensino de qualidade. (envolvido diretamente com os princípios biográficos da identidade docente).</p>
Conteúdos:	<p>4 blocos de conteúdos;</p> <p>- Conhecimentos sobre os estágios (TEORIA)</p> <p>- Pesquisa na Prática pedagógica (TEORIA)</p> <p>- Saberes docentes: envolvendo a construção da identidade docente (TEORIA)</p> <p>- Planos e Projetos</p>	<p>5 blocos de conteúdos:</p> <p>- Conhecimentos sobre a realidade da escola (PRÁTICA NA ESCOLA)</p> <p>- Projeto de estágio: (elaboração/aplicação e avaliação) (UNIVERSIDADE E ESCOLA)</p> <p>- Observação da atividade docentes (ESCOLA)</p> <p>- Reflexão sobre os saberes docentes na</p>	<p>5 blocos de conteúdo:</p> <p>-- Conhecimentos sobre a realidade da escola (PRÁTICA NA ESCOLA)</p> <p>- Projeto de estágio: (elaboração/aplicação e avaliação) (UNIVERSIDADE E ESCOLA)</p> <p>- Observação da atividade docentes (ESCOLA)</p> <p>- Reflexão sobre os saberes docentes na prática de ensino (ARTICULACAO</p>	<p>5 blocos de conteúdos:</p> <p>Conhecimentos sobre a realidade da escola (PRÁTICA NA ESCOLA)</p> <p>- Projeto de estágio: (elaboração/aplicação e avaliação) (UNIVERSIDADE E ESCOLA)</p> <p>- Observação da atividade docentes (ESCOLA)</p> <p>GESTÃO ESCOLAR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA-</p>

	(PRÁTICA E TEÓRICA)	<p>prática de ensino (ARTICULAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA) — 2 conteúdos voltados para a identidade dos professores (Educação Física escolar: A prática do bom professor/ Os estudos de caso e a educação física escolar.</p> <p>- Criação dos trabalhos de conclusão de estágio (TCE).</p>	<p>TEÓRICA E PRÁTICA) — 2 conteúdos voltados para a identidade dos professores (Educação Física escolar: A prática do bom professor/ Os estudos de caso e a educação física escolar.</p> <p>- Criação dos trabalhos de conclusão de estágio (TCE).</p>	<p>(recorrente a temática dos saberes docentes e da profissionalidade docente)</p> <p>O professor reflexivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestão escolar. - Coordenação pedagógica. - Os estudos de caso.
--	---------------------	--	---	---

Apêndice 7 – Instrumento reflexivo para o acompanhamento do estágio na escola.

SÍNTESE DOS ESTÁGIOS DE OBSERVAÇÃO REALIZADOS EM ESTAGIÁRIO(A):..... ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO 3 - COMPETENTE, BOM; 2 - MÉDIO, SATISFATÓRIO; 1 - PRECISA MELHORAR X - NÃO OBSERVADO OU NÃO APLICADO							
Qualificações pessoais	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	x³
1 - Aparência, Asseio e Vestimenta Adequada							
2 - Equilíbrio, Seguro, Auto-Controle							
3 - Entusiasmo, Energia							
4 - Voz: Clareza, Vigor							
Habilidades de ensino e gestão da classe							
1 - Recursos físicos e materiais preparados							
2 - Conteúdo bem transmitido							
3 – Nível efetivo de comportamento e controle							
4 - Precauções de segurança: ensinadas e observadas							
5 - Uso racional do tempo: verbalização / movimentação							
6 - Movimentação eficiente dos alunos: utilização do espaço							
Habilidades de comunicação e interação com os alunos							
1 – Comunica suas idéias de forma clara e eficiente							
2 - Mantém o interesse e o entusiasmo dos alunos							
3 - Utiliza as idéias e as sugestões apresentadas pelos alunos							
4 - Procura atender às necessidades (solicitações) dos alunos							
5 - Fornece reforço positivo e estimula seus alunos							
A aula							
1 - Demonstra bom planejamento e preparação							
2 - Métodos / Estilos de Ensino adequados							
3 - Tarefas adequadas e adaptadas às capacidades dos alunos							
4 - Progressão das atividades / tarefas adequada							
5 - Viabiliza a participação de todos							
6 - Atinge seu(s) objetivo(s)							
7 - Viabiliza a exploração e a criatividade							
8 - Viabiliza a crítica e a avaliação							
Obs.: No verso da folha, relacione os 03 (três) aspectos em que você obteve as menores médias e apresente alternativas que pretende utilizar para melhorar o seu desempenho.							

Fonte: UNESP (2008)

³ - Média dos escores atribuídos nas aulas observadas pelo colega.

Apendicê 8 – Instrumento reflexivo para o acompanhamento do estágio na escola 2

OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – mês:							
ESTAGIÁRIO(A):.....							
ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO 3 - COMPETENTE, BOM; 2 - MÉDIO, SATISFATÓRIO; 1 - PRECISA MELHORAR X - NÃO OBSERVADO OU NÃO APLICADO							
<i>Dimensão profissional: qualificação pessoal e postura profissional</i>	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	x ⁴
1 - Comparece as aulas no horário previsto e avisa quando não estará presente.							
2 - Assume todos os compromissos com responsabilidade e comprometimento com a escola, assim como em relação aos colegas.							
3 - Aparência, Asseio e Vestimenta Adequada							
4 - Equilíbrio, Seguro, Auto-Controle							
5 - Entusiasmo, Energia							
6 - Voz: Clareza, Vigor							
<i>Dimensão organizacional: habilidades de ensino e gestão da classe</i>							
1 - Recursos físicos e materiais preparados							
2 - Conteúdo bem transmitido							
3 - Nível efetivo de comportamento e controle							
4 - Precauções de segurança: ensinadas e observadas							
5 - Uso racional do tempo: verbalização / movimentação							
6 - Movimentação eficiente dos alunos: utilização do espaço							
<i>Dimensão humana: habilidades de comunicação e interação com os alunos</i>							
1 - Comunica suas idéias de forma clara e eficiente							
2 - Mantém o interesse e o entusiasmo dos alunos							
3 - Utiliza as idéias e as sugestões apresentadas pelos alunos							
4 - Procura atender às necessidades (solicitações) dos alunos							
5 - Fornece reforço positivo e estimula seus alunos							
<i>Dimensão didática: a aula</i>							
1 - Demonstra bom planejamento e preparação							
2 - Métodos / Estilos de Ensino adequados							
3 - Tarefas adequadas e adaptadas às capacidades dos alunos							
4 - Progressão das atividades / tarefas adequada							
5 - Viabiliza a participação de todos							
6 - Capta a atenção dos alunos em sua expressão corporal							
7 - Atinge seu(s) objetivo(s)							
8 - Viabiliza a exploração e a criatividade							
9 - Viabiliza a crítica e a avaliação							

⁴ - Média dos escores atribuídos nas aulas observadas pelo colega.

Outros								
Obs.: No verso da folha, relacione os 03 (três) aspectos em que você obteve as menores médias e apresente alternativas que pretende utilizar para melhorar o seu desempenho.								