Unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Identidade, Saberes e Questionamentos do Professor-Colaborador na Realização do Estágio Supervisionado em Educação Física

José Firmino Corrêa Júnior

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 Educação.

Rio Claro - SP
2014

José Firmino Corrêa Júnior

Identidade, Saberes e Questionamentos do Professor-Colaborador na Realização do Estágio Supervisionado em Educação Física

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Rio Claro

Estado de São Paulo - Brasil

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

796.07 Corrêa Júnior, José Firmino
C824i Identidade, saberes e questionamentos do professor-colaborador na realização do estágio supervisionado em educação física / José Firmino Corrêa Júnior. - Rio Claro, 2014
160 f. : il., figs., forms., quadros, fots., mapas

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

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Educação física escolar. 3. Educação física - Estágios curriculares. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Folha de Aprovação

José Firmino Corrêa Júnior

Identidade, Saberes e Questionamentos do Professor-Colaborador na Realização do Estágio Supervisionado em Educação Física

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, do campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, UNESP – Rio Claro
Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite, UNESP – Rio Claro
Prof.ª Drª.Dijnane Fernanda Vedovatto Isa, UFSCAR – São Carlos

Rio Claro, setembro de 2014.

unesp **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
CAMPUS DE RIO CLARO
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Identidade, Saberes e Questionamentos do Professor-Colaborador no Acompanhamento do Estágio Supervisionado em Educação Física

AUTOR: JOSÉ FIRMINO CORREA JUNIOR
ORIENTADOR: Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇAO , pela Comissão Examinadora:

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

Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. DIJNANE FERNANDA VEDOVATTO IZA
Universidade Federal de São Carlos

Data da realização: 01 de setembro de 2014.

Após a defesa o trabalho teve seu título alterado.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por me abençoar todos os dias das mais variadas formas.

Aos meus pais pelo amor, carinho, dedicação, exemplos de vida e por sempre acreditarem em minha capacidade para as mais variadas questões da vida.

À minha irmã Carla, pela presença fundamental em minha vida desde o começo, um exemplo a ser seguido, sempre me fortalecendo e apoiando.

À Denise, Vitor e Ana Júlia pelo amor, carinho e compreensão pelos momentos que dediquei a este trabalho.

Ao orientador, Professor Samuel de Souza Neto, pelo acolhimento e competência nos encaminhamentos deste trabalho, assim como pela confiança e amizade.

Aos Professores; Roberto Tadeu Iaochite e Dijnane Fernanda Vedovatto Isa, membros da banca examinadora pelas contribuições significativas oferecidas.

Aos professores-colaboradores que me acolheram e se dispuseram a participar desta pesquisa como sujeitos, assim como os estagiários.

Aos muitos amigos que contribuiram das mais variadas formas, em todas as etapas deste trabalho.

Aos membros dos grupos de pesquisa NEPEF e DOFPPEN pela atenção e contribuições.

Ao apoio financeiro oferecido através do Programa Bolsa de Mestrado/Doutorado da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo.

CORRÊA JÚNIOR, J.F. **Identidade, Saberes e Questionamentos do Professor-Colaborador na Realização do Estágio Supervisionado em Educação Física.** 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

RESUMO: Esta pesquisa trata do trabalho do professor de escola que colabora no processo de formação de professores vinculados ao estágio curricular supervisionado realizado no contexto da Educação Física escolar. Embora a figura do professor-colaborador esteja presente na legislação, a sua formação e papéis continuam sendo um desafio na realidade brasileira, em termos de trabalho, constituindo o foco da investigação. Neste contexto, esta pesquisa parte do seguinte problema de estudo: quais são os elementos que moldam os saberes e a identidade do professor-colaborador no acompanhamento do estágio curricular supervisionado? Em função desse problema, o estudo teve como objetivo compreender os elementos que constituem a identidade do professor-colaborador e os saberes mobilizados por ele no estágio supervisionado. Especificamente se buscou (a) levantar o perfil profissional do professor-colaborador no acompanhamento de estagiários de Educação Física nas escolas de educação básica e; (b) Identificar, descrever e analisar os elementos que compõe a identidade dos professores-colaboradores e os saberes mobilizados por eles no processo de colaboração nos estágios curriculares supervisionados. Metodologicamente escolheu-se a pesquisa qualitativa, estudo descritivo, tendo como técnicas, o questionário, a observação sistematizada, a entrevista e a análise de conteúdo. O trabalho de campo foi realizado em quatro escolas, envolvendo seis professores de educação física que atuavam como professor-colaborador no ano da pesquisa. Os resultados encontrados foram organizados em dois grandes eixos: (a) os atores do estágio supervisionado: o professor supervisor de estágio, o professor-colaborador da escola e o estagiário e (b) o estágio supervisionado na escola. Os dados indicaram que os saberes dos professores-colaboradores provêm de várias fontes, sendo por eles ressignificados tanto na docência quanto na orientação de estágios. A identidade dos professores-colaboradores teve como elementos constitutivos a socialização primária, a socialização secundária e a socialização profissional com os professores supervisores e estagiários. Em relação à supervisão dos estágios, o perfil profissional dos professores-colaboradores que emergiu indicou orientações nas dimensões técnica, humana e contextual, apontando para a perspectiva de construção de um professor formador.

Palavras Chave: Professor-Colaborador, Estágio Supervisionado, Saberes Docentes, Identidade Docente, Educação Física.

CORRÊA JÚNIOR, J.F**. Identity, Knowledge and the Collaborative-Teacher Claims on realization of Teacher Training in Physical Education**. 160 f. Dissertation (Master of Education**) Biosciences Institute**, São Paulo State University (UNESP) - Rio Claro, 2014.

ABSTRACT: This research is about the job of the school collaborative teacher who agrees to receive physical education students enrolled in the supervised internship process in an educational context. The challenge of the study is to uncover knowledge and the process of identity formation of collaborative teachers. Therefore, the goal here is to map the knowledge and the identity process that underlie the guidance and supervision in the physical education field. Although this cooperative teacher is legally recognized, their training and roles are still a challenge in terms of work in the Brazilian reality, thus constituting the focus of this study. Therefore, this research deals with the following question: What elements shape the cooperative teacher's knowledge and identity when monitoring the practicum teacher training? In this context, the main objective here is to understand the elements that constitute this cooperative teacher's knowledge and identity, as well as the aspects that build the cooperative process between the University and the School. Precisely, the purpose of this this paper is to: (a) analyze useful elements to describe the cooperative teacher's knowledge and identity and, (b) identify the formation of the cooperative teacher's professional profile when monitoring Physical Education interns in Basic Education Schools;. The methodological procedure chosen was qualitative research and descriptive study, since it aims at describing the characteristics of a given phenomenon. This methodology incorporates the interpretation of human cultural aspects, for its multiplicity and scope of hermeneutic approaches as a way of capturing different means of communication, using the following techniques: questionnaires, systematic observation, semi-structured interviews and content analysis. The results were organized into two chapters, considering: The actors of supervised internship: the internship supervisor teacher, the teacher-school employee and the intern and the supervised internship in school. The results indicate that the knowledge of the collaborative teacher in this study come from several sources, and those that emerge from experience or are reinterpreted by it is of great importance both in teaching and in practicum teacher training. The identity of collaborative teacher has as constituents the primary, secondary and work on socialization which includes socialization with teacher training and interns. Regarding monitoring stages of the professional profile of collaborative teacher indicate orientations occur in the technical, human and contextual dimensions. The work on the guidance of the stages collaborative teacher brings the underlying identity trainer.

Key Words: Collaborative Teacher, Teacher Training, Teacher's Knowledge, Teacher's Identity, Physical Education.

Lista de Figuras

Figura 1 : Localização da Universidade e Unidades Escolares.....50
Figura 2 : Deslocamentos entre a Universidade e as Unidades Escolares.....108

Lista de Quadros

Quadro 1 : Categorias de Análise da Identidade.....33
Quadro 2 : Caracterização dos Professores-Colaboradores.....47
Quadro 3 : Identificação dos Estudantes de Estágio.....48
Quadro 4 : Identificação das Unidades Escolares.....48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
1.1 O Problema de Estudo 10
1.2 Objetivos 17
1.3 Organização do Estudo 17
2 CONTEXTO DO ESTUDO 19
3 QUADRO TEÓRICO 29
4 O CAMINHO PERCORRIDO 42
4.1 A Pesquisa Qualitativa 42
4.1.1 Questionário 43
4.1.2 Observação 44
4.1.3 Entrevista semi-estruturada 46
4.2 Participantes 47
4.3 Procedimentos 49
4.4 Análise dos Dados 53
4.4 Organizações dos Resultados 54
5 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR-COLABORADOR COMO UM PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL 56
5.1 Tornar-se Professor: Uma Estrada de Mão Dupla 57
5.2 Ser Professor e Professor-Colaborador: O Trabalho Docente como Perspectiva 67
5.3 A Socialização Profissional entre o Professor Supervisor e o Professor–Colaborador: uma questão social, temporal e relacional. 76
6 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DA IDENTIDADE E DOS SABERES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 79
6.1 A Entrada na Escola como Ponto de Encontro entre Processos de Socialização 79
6.2 A Socialização da Identidade e dos Saberes na Prática de Ensino do Estágio Supervisionado 82
6.3 As Orientações do Professor-Colaborador: Elementos para se pensar a Socialização Docente 94
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 117
REFERÊNCIAS 122
APÊNDICES 130
Apêndice A 130
Apêndice B 132
Apêndice C 138
Apêndice D 141

Apêndice E.....143

1 INTRODUÇÃO

1.1 O Problema de Estudo

Os Estágios Supervisionados fazem parte de minha trajetória de formação inicial, formação continuada e formação em serviço, uma vez que, enquanto aluno do Curso de Licenciatura em Educação Física, vivenciei as experiências formativas como estagiário em escolas da comunidade. Concluida a graduação ingressei na carreira de Professor de Educação Física em uma escola publica estadual no interior de uma cidade paulista. A partir do meu terceiro ano como professor de escola comecei a atuar om Professor-Colaborador recebendo estagiários de curso de Educação Física de Universidades e Instituições de Ensino Superior privadas da região em estágio de observação. Posteriormente passei a receber também estudantes de Universidades públicas em estágios de prática de ensino supervisionadas.

No decorrer desses 15 anos, essa prática de orientação foi evoluindo com o passar do tempo, tendo sempre como objetivo colocar em evidenciar para os estagiários a realidade da escola pública e, em particular, a realidade da escola em que eles estavam estagiando na dimensão de fazê-los refletir e refletir com eles sobre as melhores possibilidades de trabalho.

A colaboração, portanto, está presente na minha prática e vida profissional. Uma prática intencionalizada que trás consigo, necessariamente, um processo reflexivo (SOUZA NETO, 2002), levando-me a elaborar sistematicamente roteiros lógicos para justificar minhas ações, analisar o signficado de ser professor, colaborador, enfim, formador. De modo que ao avaliar os estagiários, também me auto avalio e me questiono sobre a minha dupla identidade (professor e professor-colaborador) em seu significado institucional, assim como Pimenta e Lima (2010, p. 62 – grifos nossos):

> Com que **elementos históricos e sociais, saberes e conhecimentos o professor constrói sua identidade?** Qual a **relação entre identidade e formação docente?** De que maneira **o estágio como componente curricular pode contribuir na construção da identidade docente?**

Desse modo percebo que nos questionamentos apresentados, as minhas indagações particulares também são perguntas que encerram uma

problemática social, ganhando uma consistencia acadêmica, mas também uma relevância de inserção social e profissional no campo do magisterio.

Em face dessa trajetória levantei outras questões que gostaria que fossem respondidas: o que os professores-colaboradores falam sobre a supervisão (orientação) nos estágios supervsionados*?* Qual é a contribuição que os professores-colaboradores oferecem na formação dos estagiários*?* Como os professores-colaboradores analisam as práticas de ensino desenvolvidas pelos estagiários*?* Quais são as contribuições que os professores-colaboradores podem trazer para a formação dos futuros professores*?* Enfim, como eles são formados? Como eles constituem a sua identidade de formadores e mobilizam os saberes necessarios a esta prática*?*

Este estudo tem como foco central de investigação o professor da escola que recebe e acompanha o estágio curricular supervisionado (ECS) - prática de ensino, na formação inicial em Educação Física, sob a ótica de referenciais teóricos sobre a constituição dos saberes docentes necessários a essa prática profissional, assim como de sua identidade profissional.

Na literatura encontramos os autores Botti e Reggo (2007), ligados à área médica, que dentro de um estudo conceitual apontam que o professor que desenvolve orientações na formação de futuros profissionais tem sido denominado como; professor associado, professor tutor, professor cooperador, professor-colaborador, mestre de oficio, mestre de ensino ou como formador de campo, professores do terreno. Tais denominações estão ligadas às circunstâncias e especificidades em que ocorrem.

Neste estudo estaremos adotando o termo professor-colaborador, mas levando em consideração os apontamentos de Benites (2012, p.42) que assinala que é “um termo que demanda debate, principalmente sobre a noção de colaboração, pois muitas vezes, na prática, isso se traduz em ajuda, auxílio e com nuances de passividade”. No cenário brasileiro a política de formação e as ações desenvolvidas se coadunam muito mais a uma colaboração.

Assim, este professor que atua nas escolas de ensino básico e colabora na formação de novos professores tem seu papel descrito e assegurado na legislação vigente. Entretanto, o seu trabalho colaborativo vai além da legislação, pois o seu saber fazer implica em saberes experienciais, saberes da prática, uma prática que pode trazer subjacente a ela a reflexão teórica.

Este fazer e saber trazem implícitos um *habitus* social, compreendido por Dubar (1997, p. 66) como a evolução das “disposições adquiridas pelo corpo e pela alma”. O que para Bourdieu (1989) significa dizer que o *habitus*, enquanto estrutura estruturada estruturante envolve valores, atitudes e comportamentos constituintes de uma formação e prática familiar, escolar, profissional, por estar imerso numa estrutura estruturada que também se faz estruturante na sua constituição.

O fazer e saber do professor-colaborador através de seus valores atitudes e comportamentos estão imersos em uma estrutura que, ao mesmo tempo em que organiza saberes e fazeres, incorpora em suas bases estes fazeres e saberes.

Desse modo, estudar os professores de escola que acompanham os estágios significa estudar um fazer docente que tras subjacente a ele uma cultura na forma de *habitus*, “uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente” (SOUZA NETO et al, 2010). Da mesma forma observa-se que este *habitus* é constituído “ao longo de nossa vida e suas características dependem daquilo que vimos, ouvimos, praticamos e reproduzimos com as informações advindas de representações que construímos sobre as coisas” Silva, (2003 p 16), constituindo uma cultura particular e uma cultura coletiva.

Assim, uma das formas de entendermos a cultura do professor colaborador passa pela descoberta de quem ele é como pessoa e como profissional. Nesta perspectiva interessa-nos compreender as interações que acontecem no ambiente escolar e que fazem parte da constituição de sua biografia pessoal e profissional.

Dentro desta perspectiva de interação e reconhecimento temos o conceito de *hexis corporal* que auxilia na compreensão das relações com o mundo social.

> Dimensão fundamental do sentido da orientação social, a hexis corporal é uma maneira prática de experimentar e exprimir o sentido que se tem, como se diz, de seu próprio *valor social*: a relação que se mantém com o mundo social e o lugar que a pessoa se atribui nesse mundo nunca se declara tão bem quanto através do espaço e do tempo que ela se sente no direito de tomar aos outros, e, mais precisamente, o lugar que ocupa com seu *corpo no espaço físico*, por uma postura e por gestos firmes ou reservados, amplos ou acanhados (de alguém que pretenda parecer importante diz-se, de forma bem clara, que é “espaçoso”) e *com sua fala no tempo*, pela parte do tempo de interação de que se apropria e pela maneira, segura ou

> agressiva, desenvolta ou inconsciente, de se apropriar desse tempo. (BOURDIEU, 2007b, p.439-440).

Por cultura escolar entende-se o conjunto de experiências, valores, conhecimentos no qual os tempos, os espaços, os sujeitos, e as práticas escolares podem também fornecer subsídios para a profissionalização dos graduandos (SERRÃO, 2009). Dessa forma, a escola "é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo" (FARIA FILHO, 2002), bem como um local "suis-generis" no qual a disciplina Educação Física escolar tem uma organização própria.

Se a escola com a sua cultura pode fornecer subsidios para a profissionalização há necessidade de se valorizar a articulação entre a formação e o trabalho docente na instituição escolar e a reflexão que se faz sobre a prática profissional.

No entanto, Nóvoa (1992) assinala que não se tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas. Estes "dois 'esquecimentos' invibializam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente" (NÓVOA, 1992, p.12-13). Em função dessa compreensão se coloca que**...**

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13)

Para o autor, o triplo movimento sugerido por Schon (1995) - conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação - ganha um espaço especial no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores, na dimensão de se produzir a vida do professor; mas também no quadro do desenvolvimento profissional, na perspectiva de se produzir a "sua" profissão no coletivo e no quadro do desenvolvimento organizacional, no sentido de se produzir escola.

> O conceito de "prático reflexivo" foi introduzido de forma pioneira e desenvolvido pelo já falecido Donald Schon (1993) para descrever e desenvolver a formação de juízos competentes e reflectido sem profissões como o ensino. Aqui, a reflexão significa um pensamento que, longe de ser uma mera contemplação desenvolvida dentro de uma torre de marfim, está, pelo contrário, ligado directamente à prática (...). (GOODSON, 2008, p.215).

De modo que a prática, o processo de formação inicial pode provocar “o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação”, próprio da atividade profissional, assim como as “capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-ação, que analisa o conhecimento-na-ação, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” (GÓMEZ, 1995, p. 111) em função de mobilizarem o conhecimento produzido em diálogo com a situação real.

Em função dos elementos apresentados, a reflexão sobre os mais variados aspectos relacionados aos estágios, como um local privilegiado para que ocorra a confluência entre a teoria e a prática, pode se constituir em um importante instrumento no âmbito da formação, na medida em que esta se faça a partir da ressignificação das teorias em processo de interação com as práticas, pois é “na interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático que se constrói o conhecimento profissional” (INFANTE, 1996).

Para Infante (1996), os professores desenvolvem uma inteligência prática que está diretamente ligada com a sua ação em sala de aula e que influencia o seu modo de pensar sobre sua própria prática. Portanto, os estudos sobre professores-colaboradores e professores em formação inicial podem contribuir para desvelamento de interessantes aspectos relacionados à constituição de identidades e dos saberes que são mobilizados.

No estágio supervisionado – prática de ensino há o encontro da formação inicial e continuada, da realidade discursiva universitária com a realidade pragmática da escola na qual os professores que atuam como formadores têm um papel significativo nesse processo de mediação e socialização profissional. Portanto, essa “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 14).

No entanto para que isso ocorra há necessidade de se identificar:

Em qual estágio de desenvolvimento profissional se encontra a prática de ensino do estágio supervisionado? Qual é o lugar que cada um dos atores (professor-supervisor, professor-colaborador, estagiário, diretor de escola, coordenação pedagógica) ocupa nesse processo? Escola e Universidade são

compreendidas como lugares de formação? Ou, a formação ocorre numa via de mão única?

Historicamente o estágio supervsionado pode ser compreendido na realidade brasileira em função das perspectivas de formação de professores que podem prioriza-lo ora como imitação de modelos, ora como instrumentação técnica e ora como campo de conhecimento, valendo a pena conhecer mais de perto cada uma dessas tipologias.

(a) O estágio supervisionado como imitação de modelos

O estágio nessa perspectiva parte da compreensão de que a formação de professores prioriza o conhecimento técnico, a "imitação de modelos", tendo como pressuposto que tanto a "realidade do ensino" como "os alunos" são imutáveis, conforme apontam sobre as possibilidades de configurações de estágios em seu trabalho (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 35). Dessa forma, o estágio supervisionado se reduz à observação dos professores em sala de aula, imitação de modelos, não sendo consideradas as transformações históricas e sociais e uma visão critica desse processo.

(b) O estágio supervisionado como instrumentação técnica

Esta perspectiva de estágio está ligada a uma visão de formação de professores que valoriza o desenvolvimento de habilidades especificas de manejo de classe, produção de material didático-pedagógico, micro-aulas, entre outras atividades, conforme também apontam sobre as possibilidades de configurações de estágios (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 38). Neste contexto ganhou ênfase no estágio o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessarias para a implentação da ação docente, a burocracia dos estágios e uma carga horária fixada. Assim como a outra proposta não se leva em consideração as transformações históricas e sociais e a visão critica desse processo.

(c) O estágio supervisionado como campo de conhecimento

Nesta perspectiva compreende-se o estágio "como campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação inicial e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas", podendo "se constituir em atividade de pesquisa", apontando sobre as possibilidades de configurações de estágios (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 29). Dessa forma ele é visto numa "concepção que supera a dicotomia entre teoria e prática, pois o define como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade" (p. 44).

Esta perspectiva de estágio encontra lugar nas discussões acadêmicas, assim como as outras, podendo assumir nas disciplinas de estágio supervisonado - prática de ensino, nos cursos de licenciatura, diferentes configurações ou formatações. Porém, o que se torna fundamental frisar é se nesse processo de aprendizagem da profissão, a supervisão (orientação ou acompanhamento) será real e reflexiva, fazendo com que no final dessa socialização emerja uma identidade que tenha como pressuposto a docência.

Assim sendo, as reflexões e ações dos professores-colaboradores trazem consigo uma gama de saberes, concepções, crenças que pretendemos identificar, pois:

> Para ultrapassarmos um praticismo desprofissionalizante, necessitamos de investigar novas formas de unir as práticas profissionais a estudos teóricos e modos de investigação que se demonstrem mais sensíveis a essas práticas. Isso daria lugar a práticas novas, actualizadas, sustentadas e informadas pela teoria e pela pesquisa. (GOODSON, 2008, p.219.)

Na direção da prática reflexiva, há necessidade que ocorra a ressignificação das crenças e práticas na formação dos professores de educação física escolar, sob a ótica dos professores-colaboradores e estagiários, para que as mesmas se tornem referência nos processos formativos. Desse modo, estudos envolvendo o cenário do estágio supervisionado na formação inicial de professores e a inserção do estudante no contexto profissional, tendo como foco as agências de formação, Universidade e Escola e seus atores, podem apontar caminhos para melhorias na formação, inserção profissional e atuação docente. Portanto,

> O estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as conseqüências das acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional. Assim, o estágio pedagógico ao possibilitar o envolvimento experiêncial e interactivo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-activas do ensino, cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas concepções de ensino. (FREIRE, 2001, p.2)

Nóvoa (2011) chama a atenção para a importância da inserção dos jovens professores nas escolas como um aspecto fundamental sob a perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores dentro de uma cultura colaborativa, sendo acompanhado por André (2012, p.176) na compreensão de que nós....

> Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores da escola, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja entre grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação.

A autora assinala, ainda, que é fundamental não só dar “voz” ao professor, como também de “conhecer o fazer docente”, ir alem, entendendo onde e como se dá a produção destes depoimentos e práticas. Como este desafio perpassa a minha escolha por este objeto de estudo começo por mim mesmo a dar voz a este pesquisador na proposta dessa investigação.

Especificamente, esta pesquisa trata da identidade do professor-colaborador e do processo de parceria na iniciação à docência de estudantes de Educação Física, vinculados ao estágio curricular supervisionado realizado no contexto da Educação Física Escolar. Embora este professor-colaborador esteja presente na legislação, a sua formação e papeis constituem um desafio na realidade brasileira, bem como constituem o nosso problema de estudo.

1.2 Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender os elementos que constituem a identidade do professor-colaborador e os saberes mobilizados por ele no estágio supervisionado.

Especificamente o trabalho buscou:

(a) Levantar o perfil profissional do professor-colaborador no acompanhamento de estagiários de Educação Física nas escolas de educação básica.

(b) Identificar, descrever e analisar os elementos que compõe a identidade dos professores-colaboradores e os saberes mobilizados por eles no processo de colaboração nos estágios curriculares supervisionados.

1.3 Organização do Estudo

O estudo foi organizado considerando como capítulo 1. INTRODUÇÃO o que já foi apresentado em termos de problema de estudo, objetivos e, momento a

própria organização do estudo. O capítulo 2. O CONTEXTO DO ESTUDO contemplou os tópicos O Estágio Supervisionado na Formação dos Professores; A designação do Professor-Colaborador no Estágio Supervisionado e O Estágio Supervisionado como um local de Construção Identitária e de Produção de Saberes na Prática Profissional.

No capitulo 3. QUADRO TEÓRICO é apresentado os fundamentos do estudo com relação a “identidade” e a articulação com os “saberes”; enquanto que o capítulo 4. Caminho Percorrido apresenta metodologicamente a pesquisa envolvendo os tópicos: A Pesquisa Qualitativa; Participantes; Procedimentos; Análise dos Dados e Organização dos Resultados.

Uma vez apresentada a problematização, o contexto, o quadro teórico e a metodologia, os capitulos 5 e 6 tratam dos resultados e a sua discussão.

O capítulo 5 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR-COLABORADOR COMO UM PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL é formado pelos tópicos: Tornar-se Professor: Uma Estrada de Mão Dupla; Ser Professor e Professor-Colaborador: O Trabalho Docente como Perspectiva e A Socialização Profissional entre o Professor Supervisor e o Professor–Colaborador: uma questão social, temporal e relacional.

Neste itinerário, o capítulo 6 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DA IDENTIDADE E DOS SABERES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO trata do tópicos A (re)Entrada na Escola como um Ponto de Encontro entre Processos de Socialização; A Socialização da Identidade e dos Saberes na Prática de Ensino do Estágio Supervisionado e A Supervisão do Professor-Colaborador: Elementos para se pensar a Socialização Docente

Finalizando o estudo, o capítulo 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS apresentam sintese e interpretação do trabalho desenvolvido. Fazem parte, ainda, do corpo do texto: REFERÊNCIAS, APÊNDICES e ANEXOS.

2 CONTEXTO DO ESTUDO

No âmbito de atuação dos professores da educação básica temos uma gama de fatores que exercem influência no processo dinâmico da configuração identitária de professor. O professor-colaborador diante de inúmeros aspectos constitutivos de sua cultura de professor realimenta este processo de constituição de identidade através da reelaboração e transformação da cultura que é portador e no compartilhar com novos membros da sociedade em geral e, preponderantemente, com novos professores com os quais estabelece contanto.

> No caso do professorado de Educação Física que trabalha na educação básica, o contexto (suas relações interpessoais no local de trabalho, ensinar e aprender, o diálogo como a comunidade escolar, a tipologia da escola); o conhecimento que acumula (sua relação com os conteúdos específicos da disciplina, por exemplo, técnicas corporais preferidas e os conhecimentos gerais necessários à sua sustentação didático-pedagógica); sua experiência docente (trajetória como estudante e trabalhador da educação); sua formação docente (inicial, permanente e experiências auto-formativas); seu exercício pedagógico (soluções sobre o quê e como ensinar); as crenças compartilhadas pelos distintos coletivos docentes (o sentido da educação, as relações escola- sociedade, o sentido da docência) são elementos constitutivos da identidade docente, ao mesmo tempo em que são substrato para a configuração de sua cultura docente. (MOLINA NETO, MOLINA, SILVA, 2012 p. 525).

Assim, o momento do estágio curricular supervisionado, enquanto preparação profissional tem uma grande influência na constituição identitária do novo professor uma vez que é um dos marcos de passagem “de aluno para professor”.

> [...] o desafio, então posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. (PIMENTA, 1998, p. 19).

O estágio curricular supervisionado é reconhecido como um acontecimento ímpar na questão identitária uma vez que o estágio entendido como formação para o trabalho oferece uma situação privilegiada onde o formando pode o suporte dos colegas, do professor-colaborador e do professor formador da universidade. Este suporte visa oferece oportunidade de discussão de situações profissionais que influenciam na questão da identidade do professor.

> Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho,

> participar de uma forma ou de outra em atividades colectivas de organizações, intervir de uma forma ou de outra no jogo de actores (DUBAR, 1997, p. 115).

De modo que esta compreensão nos desafia a conhecer melhor como que tem se organizado o contexto do estágio supervisionado, da prática de ensino (também denominada de prática docente), nas universidades e escolas de educação básica.

O Estágio Supervisionado na Formação dos Professores

Fracalanza (1982) em seu estudo sobre a Prática Docente nos Cursos de Licenciatura identifica historicamente três períodos. Portanto, determinadas expressões utilizadas atualmente não eram veiculadas no passado. Assim podemos falar a partir deste estudo inicialmente em “fases da prática docente”.

O primeiro período histórico, na pesquisa da autora, data de 1930 a 1946, marca o início da formação superior de professores no país. Nesta época não havia legislação para a chamada Prática Docente.

> Quando os primeiros cursos superiores de formação de professores foram criados no Brasil, nos primeiros anos da década de 30, seus currículos não incluíam o título específico de Prática de Ensino. O primeiro desses cursos teve apenas existência legal, por força do decreto nº 19852 de 11/04/1931, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Esta deveria agregar “em unidade universitária” oito institutos de ensino superior “acrescidos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras”, a qual competiria, entre outras atribuições, “desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao ensino do magistério” (FRACALANZA, 1982, p. 24)

De modo que nesse período ficava a Prática Docente restrita à observação, acompanhamento de professores experientes e o conhecimento das bases teóricas do ensino. Em 1939 nasce o Curso de Didática (Didática Geral, Didática Especial, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, Biologia Educacional, Administração escolar) visando em um ano formar o professor depois de três anos do curso de Bacharelado.

Posteriormente, no segundo período histórico, de 1946 a 1962, a Prática Docente passa a ser regulamentada, considerandoa criação em 1946 dos “Ginásios de Aplicação”, vinculados a universidades/faculdades, locais que passariam a abrigaro exercício dessa prática. Assim...

> O Decreto-Lei número 9053, de 12 de março de 1946, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras ficam obrigadas a criar Ginásios de Aplicação, destinados especialmente à realização da Prática de Ensino, iniciando, assim, o que pode ser chamado de segundo momento histórico da Prática de Ensino, na legislação educacional. (BORGES, 2012, p. 18)

No entanto, a Prática Docente, passados 14 anos não se generaliza em Ginásios de Aplicação, levando a Lei 4.024, de 20/12/1961, a apontar para a necessidade de um currículo minimo de formação de educadores. Em 1962, o Conselho Federal de Educação emitiu um parecer apontando para a transformação do antigo Curso de Didática em Materias Pedagógicas (Didática, Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, Estrutura e Funcionamentodo Ensino de Primeiro e Segundo Graus e Prática de Ensino), mudando a Didática Especial para Prática de Ensino.

A Prática de Ensino deveria dar um maior realismo à formação de professores, levando os estudantes a fazerem um período de Estágio Supervisionado nas escolas da comunidade que correspondia a um 1/5 de sua carga horária na universidade, realizadas, normalmente, no último ano de sua formação.

O Parecer 292/62, de 14/11/1962, e Resolução Anexa determinaram a obrigatoriedade e o local da Prática de Ensino e sua realização. Trata-se do terceiro período que vai de 1962 até 2002, no qual a Prática de Ensino passa a ser desenvolvida soba forma de Estágio Supervisionado.

> Assim, no ano de 1962, sob vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961), o então Conselho Federal de Educação, pelo Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962, modificou a orientação legal anteriormente adotada para a formação pedagógica do professor pelas Faculdades de Filosofia. Esse Parecer, ao estabelecer a obrigatoriedade da Prática de Ensino na formação dos professores, instituindo-a como objeto do mínimo curricular também definiu que sua realização deveria ocorrer sob a forma de Estágios Curriculares Supervisionados, a serem cumpridos, de preferência em escolas da comunidade. (BORGES, 2012, p. 20).

O Estágio Supervisionado passou a acontecer na rede de ensino e o estagiário recebia orientações de professores experientes atuantes das escolas designados em comum acordo, através de convênios celebrados entre as instituições de ensino – Universidade e Escola. Este é o marco inicial da

colaboração na formação docente, ainda que numa perspectiva comportamental e de imitação de modelos.

Dentro deste terceiro período temos outro marco histórico que refletiu diretamente nas concepções de educação no país vinculado ao golpe militar de 1964. Ele trouxe conseqüências a todos os aspectos da política educacional brasileira, pois...

> O ajuste foi feito pela Lei nº5540/68, que formulou o Ensino Superior, e pela Lei nº 5692/71, que alterou os ensinos primário e médio modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau. Com isso os dispositivos da LDB (Lei nº4024/61) correspondentes às bases da Educação (ensino primário, médio e superior) foram revogados e substituídos pelas duas novas leis, permanecendo em vigor os primeiros títulos (Dos fins da Educação, do direito à Educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino) que enunciavam as diretrizes da Educação nacional. (SAVIANI, 2009, p. 35)

O período subseqüente até meados dos anos 80 a formação superior no país manteve uma forte vinculação dos Estágios Supervisionados com a Didática e a Prática de Ensino, além de modelos aplicacionistas de ensino. A década de 1980 foi marcada pela redemocratização do país com a anistia aos exilados pela ditadura, o movimento das Diretas já, em 1984, a eleição de um civil para a presidência.

A nova constituição brasileira promulgada em 05 de outubro de 1988 trouxe em seu bojo aspirações de melhorias na sociedade brasileira, e a educação, como não poderia deixar de ser teve um papel decisivo nas conquistas sociais pretendidas.

Uma nova LDB deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, sendo aprovada em 20/12/1996, ampliando-se a carga horária da Prática de Ensino para 300 horas. As novas diretrizes têm como características marcantes as perspectivas de colaboração entre a União, o Distrito Federal, Estados e Municípios a partir da proposta de um Plano Nacional de Educação elaborado pela União através do Ministério da Educação e a democratização na elaboração das propostas pedagógicas desenvolvidas pelas próprias Unidades Escolares pautados nas políticas do Plano Nacional de Educação na nova lei.

Em relação aos Estágios Supervisionados, os Institutos de Ensino Superior (IES) no que se refere à formação de professores para lecionar na educação básica tem liberdade para a organização do referido componente curricular, pois no Artigo 82 consta que: “os estabelecimentos de ensino

estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição" (BRASIL, 1996, p. 23).

Assim se pode dizer que como decorrência da nova lei, a partir de 2002 inicia-se um quarto período histórico no âmbito das Resoluções CNE/CP 1 e Resolução CNE/CP 2 para o Estágio Curricular Supervisionado, dissociada da idéia de Prática de Ensino, estabelecendo a carga horária de 400 horas, bem como uma nova identidade.

Entendia-se por Prática de Ensino não somente a prática planejada e intencional que trazia, necessariamente, subjacente a ela a reflexão teórica, mas também a idéia de uma área de conhecimento. A Prática de Ensino desenvolvia sob a forma de Estágio Supervisionado, contemplando componentes de uma disciplina e de uma atividade. A partir das resoluções citadas passa a prevalecer a perpectiva do Estágio Curricular Supervisionado mais como treinamento profissional (atividade).

Os esforços foram ao encontro da regulamentação concomitantemente com o entendimento da aprendizagem para o exercício profissional, passando a ser realizada a partir do início da segunda metade do curso de Licenciatura, contando com 400 horas (BRASIL, 2001a e 2001b; 2002a e 2002b.)

> (...) é preciso que exista um **projeto de estágio** planejado e avaliado conjuntamente pela **escola de formação inicial** e as **escolas campos de estágio**, com **objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente**, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. **Esses "tempos na escola" devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação.** Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos **formadores** (BRASIL, 2001a, p. 1 – grifos nossos).

Ressaltamos o aspecto colaborativo e a perspectiva de advir um trabalho conjunto entre escolas cedentes e as IES que passam a dividir, a partir de um projeto de estágio, as responsabilidades do aspecto formativo. Porém, também é necessário que haja na escola um professor colabore neste processo que seja nomeado para esta tarefa denominado na legislação com professor supervisor da parte cedente.

A designação do Professor-Colaborador no Estágio Supervisionado e a Relação entre Universidade E Escola.

A Lei 11.788/2008 foi estabelecida para tratar especificamente dos estágios de formação profissionalizante desde a educação básica no ensino médio até a educação do nível superior, em todas as áreas tratando-se de uma lei geral de estágios, podendo-se destacar entre suas prerrogativas:

> 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 freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior**, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.
> § 1º **O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso**, além de integrar o itinerário formativo do educando.
> § 2º **O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional** e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p.1- grifos nossos).

Dentre os avanços na área dos estágios através da legislação destacamos também o aparecimento do professor-colaborador, no Artigo 3º temos:

> III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.
> § 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo **professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente**, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final. (BRASIL, 2008, p.1 – grifos nossos).

Benites (2012) indica aspectos positivos dessa lei, no reconhecimento dos lugares de formação, mas alerta para a necessidade de formação do professor colaborador:

> Enfim, direitos e deveres no estágio obrigatório, bem como remuneração (pró-labore) nos estágios não obrigatórios. Portanto, há avanços no que diz respeito às prescrições relativas à **instituição formadora, instituição do estágio, ao próprio estudante**, criando um melhor delineamento do amparo legal nestas questões. **Porém, fica em aberto a formação do formador desses futuros profissionais, no caso, os professores-colaboradores**, podendo limitar em muito a sua formação se este processo for tratado de maneira genérica.(BENITES 2012, p. 25 e 26 – grifos nossos)

Em sua explanação, a autora valoriza a necessidade desse professor da escola básica que recebe estagiários ter uma identidade e ser reconhecido por ela, mas admite que ele ainda não a tenha.

> (...) **professor-colaborador**, **figura ainda em construção no cenário brasileiro e sem terminologia própria**, podendo ser encontrado como **tutor, mentor, associado, preceptor, participante, orientador, parceiro**, enfim vários termos que muitas vezes querem dizer apenas que **se trata do professor que recebe os estagiários**, mas que trazem concepções a respeito desta função vendo-os como imprescindíveis para o momento do estágio. (BENITES, 2012, p. 48 – grifos nossos).

A autora esclarece ainda que encontramos em outros estudos terminologias correlacionadas, especialmente na área médica, tais como: preceptor, tutor, mentor e supervisor, para este momento de orientação. Notadamente, este processo dialético onde formador se constroi e reconstrói na medida que influi na construção dos formandos tem uma riqueza a ser conhecida em muitas faces. De modo que as integrações entre os locais de aprendizagem se constituem em fator ponderável, pois o estágio curricular supervisionado oferece a possibilidade de integrar a escola e a universidade, propiciando um elo de colaboração recíproco em sintonia com as demandas desafiadoras que se apresentam nas mais diferentes realidades de atuação docente.

> O **estágio supervisionado pode** ainda **instituir uma via de mão dupla entre escola e universidade**, à medida que possibilita a identificação e o enfrentamento teórico-metodológico em conjunto de situações-problema comuns, que estejam a desafiar as respectivas instituições educacionais, na formação e na atuação profissional docente. Nessa dimensão, **a atuação colaborativa entre escola e universidade permite que uma aja supletiva e complementarmente à outra**, em espaços de interface que podem ser dinamizados pelo estágio supervisionado. (PIRES, 2012, p. 207 – grifos nossos).

Assim as relações colaborativas influem diretamente na qualidade dos profissionais que ingressarão em breve na profissão em termos de competencias e habilidades. Neste sentido, para Neira (2012):

> (...) a realização do **planejamento das aulas**, a possibilidade de **aproximação do contexto escolar**, o **acompanhamento do professor supervisor**, **as reflexões e os debates sobre a prática pedagógica, a inserção lenta e gradativa no mundo da docênciae a descoberta da vocação para ser professor** são os elementos que mais contribuem para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes. (NEIRA. 2012 p. 182) – grifos nossos.

De modo que as experiências contextualizadas numa perspectiva reflexiva ganham sentido cada vez maior durante formação. O exercício da critica construtiva e as mobilizações de conhecimentos teóricos colocados no contexto da

prática profissional referendam ou redimensionam as ações pedagógicas, bem como o papel dos locais de formação.

> **A situação de estágio, em contexto real de prática profissional, constitui uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial na profissão**, isto é no processo pelo qual os candidatos à profissão vão passando de uma participação periférica para uma participação mais interna, mais ativa e mais e autônoma, **no seio da comunidade docente e no mundo da escola**, através de um processo, que se quer gradual e refletido, **de imersão na cultura profissional e de configuração e reconfiguração das suas identidades profissionais**. (BATISTA, PEREIRA, GRAÇA, 2012, p. 97 e 98 – grifos nossos).

Portanto, a socialização profissional na docência passa pelos lugares de formação e prática profissional, além de influenciar na aquisição de uma identidade.

O Estágio Supervisionado como um local de Construção Identitária e de Produção de Saberes na Prática Profissional

As várias etapas que compõe os estágios são de grande relevância na formação da identidade do professor. A identidade e a competência profissional, conforme Batista, Pereira e Graça (2012) são construtos que tem vários pontos de confluência entre os quais a ligação com a profissionalidade e a dinâmica que envolve tais conceitos.

> (...) se na formação se pretende dotar os estudantes, futuros profissionais, dos requisitos da competência, um dos requisitos passa, necessariamente, pela **questão identitária**. **No caso dos estudantes-estagiários passa pelo modo como estes atribuem sentido à sua própria prática,** tal como o que acontece com os professores em geral (Akkerman; Meijer, 2011). Acreditamos, convictamente, que **sem uma imersão, desde cedo, ao nível dos processos de formação inicial na cultura profissional, dificilmente a formação alcançará completude**. (BATISTA, PEREIRA, GRAÇA, 2012, p. 89 – grifos nossos).

Dentro desta ótica, os professores-colaboradores além de influenciar a formação dos estagiários também precisam constituirem a sua identidade profissional a partir das experiências profissionais, nas quais estão inseridos nos estágios. A valorização deste espaço de formação como influência direta na formação da identidade profissional é importante, pois:

> **A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como Professional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão 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 análise desse tema ..... poderá contribuir para alunos e professores que vivenciam o estágio compreenderem que nesse espaço poderão**

> **ser tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente**." (PIMENTA e LIMA, 2010, p.62 – grifos nossos).

Assim sendo, os estudos relacionados com a constituição identitária ganham uma atenção especial, principalmente a partir da metade do século passado até os dias atuais, sendo que com relação à Educação Física não tem sido diferente nos últimos anos. Vários estudos buscam, por diferentes caminhos, colocar em pauta o trabalho do professor; discutem sobre a questão da prática pedagógica e dos saberes docentes; debatem a formação inicial e a profissionalização do magistério; refletem sobre o modelo curricular de formação; tratam da questão do lugar da prática (e do estágio supervisionado) na formação do professor; trabalham com o processo de construção dessa identidade. Souza Neto et al, (p. 119 e 120, 2012).

De acordo com Gomes et al (2013) há um aumento considerável de estudos identificados a partir de bases de dados, tais como ERIC, ISI Web of Knowlodge, SCOPUS, SPORTDiscus, envolvendo a identidade profissional de professor.

> No que concerne à data de publicações dos estudos, nota-se **um recente investimento na pesquisa acerca da Identidade Profissional do professor**. Com efeito, no ano de 2008, de 2010 e de 2011 é quando se verifica um maior número de artigos publicados (respectivamente, oito nove e nove estudos). Já ao nível do local de realização das pesquisas, 14 foram realizados no continente Europeu, oito na América do Norte, oito na Oceania, cinco no continente Asiático e um no continente Africano. (GOMES et al, 2013, p. 258 – grifos nossos)

Tais estudos utilizando-se de metodologia da pesquisa qualitativa tendo no processo de (re) construção da identidade o elemento fundante do desenvolvimento profissional.

> **A preocupação de abordar a construção da identidade do profissional da Educação Física**, considerando sua formação e a intervenção, **se constitui em grande desafio, devido à escassez de estudos que reportam esta temática na realidade brasileira**. Todavia, **um dos fatores que caracterizam a identidade do professor está associado com a profissionalização docente, bem como as relações que os professores estabelecem com a profissão, tanto no período que compreende a formação inicial ou as experiências profissionais anteriores à formação**, como durante a intervenção profissional e na aposentadoria. (FARIAS e NASCIMENTO, 2012, p. 62 – grifos nossos)

Porém, Gomes et al (2013) chamam a atenção também para um número reduzido de pesquisas a respeito do professor de educação física sob a ótica da identidade profissional. Em se tratando do professor-colaborador esse

número se torna ainda menor, Benites (2012), nos levando a tentar compreender melhor esse processo identitario.

3 QUADRO TEÓRICO

A palavra identidade tem sido utilizada tanto no senso comum como na área científica, constituindo-se num desafio a sua compreensão. Assim, para proceder a leitura de construção desse quadro teórico nos baseamos no estudo de Rodrigues (2014) como chave de leitura para compreender o processo identitário e as contribuições de Kaufmann (2004), Hall (2006, 2009) e, a principal referência, Dubar (1997, 2005, 2009), bem como na leitura de outros autores como Nóvoa (1995), Gee (2000), Day (2004), Pimenta (2004), Pimenta e Lima (2010), Souza Neto et al (2012), Batista, Pereira, Graça (2012), Gomes et al (2013).

No entanto, cabe lembrar que o processo identitário também perpassa os saberes que fundamentam a disciplina que ensinamos, assim como a própria identidade profissional. Sendo esses saberes de natureza social tem como fontes de origem o processo de escolarização e a própria formação universitária, o trabalho docente, enfim, os saberes profissionais. Para este quadro nos baseamos em Nóvoa (1995), Perez Gomes (1995), Cunha (1996), Schon (2000), Tardif e Raymond (2000), Borges e Tardif (2001), Tardif (2002), Borges (2005), Batista, Pereira, Graça (2012), tendo como autor central Maurice Tardif.

O termo identidade, aponta Kaufmann (2004), apesar de contar com vários significados, carece de definição mais elaborada ou explicita. O seu emprego tem sido feito a partir da hipótese de que todos compreendem ou sabem o seu significado. O autor aponta que inicialmente o termo identidade foi empregado como uma categoria administrativa vinculada ao Estado e a Igreja com a finalidade de identificar os indivíduos, classifica-los, sendo denominado como Identidade de Papel ou Bilhete de Identidade, pois esta identificação tinha entre as suas finalidades controlar a mobilidade de grupos de pobres e miseráveis para classifica-los dentro de uma zona, tendo a sua massificação na primeira metade do século XX. Nesta trajetória aponta que com o passar do tempo houve uma inflação do uso do termo identidade, podendo, necessariamente, não signficar a mesma coisa, mas reconhece que uma das áreas do conhecimento que mais contribuíram para a construção do conceito científico de identidade foi a Psicologia Social. Para este grupo de autores, a identidade seria o resultado do domínio de sentimentos e de representação sociais articulados ao redor do sentimento de si mesmo, sendo, por

conseguinte um sistema de sentimentos e representação pessoal, particular, revestindo-se da subjetividade do individuo. Porém, ele também reconhece como limite que a área acaba por negligenciar a realidade objetiva dos indivíduos. Assim, na visão do autor, sob a ótica Sociológica, chama-se a atenção para o fato de que ao negligenciar a realidade objetiva dos indivíduos se estaria desconsiderando a complexidade às quais os indivíduos estão submetidos em situações concretas e também no que se refere às determinações sociais. Portanto, dentro de sua perspectiva indica a articulação entre os aspectos subjetivos e objetivos como um desafio na construção do conceito de identidade no âmbito científico.

Hall (2009) foi outro autor que trabalhou com o conceito de identidade pautada na noção de identidade integral, originária e unificada. Ele chama a atenção para os acontecimentos relativos ao conceito de identidade na perspectiva da crise da identidade. Em sua reflexão assinala que a visão pautada na tradição Iluminista de uma identidade fixa, essencial e permanente foi substituída pelo conceito de identidade interativa. Esta interação entre sujeito e identidade, fruto da articulação do individuo com a sociedade gerou o que o autor denominou de identidade provisória, aberta, contraditória, inacabada e fragmentada (HALL, 2006). Na sua compreensão a identificação ocorre em um processo de permanente transformação, uma construção não acabada por tratar-se da resultante de diversas causas concorrentes que pode ser tanto sustentada quanto abandonada, não podendo ser tomado como lei (HALL, 2009). Nesta direção, o autor chama a atenção para a construção das identidades a partir dos discursos que são produzidos em contextos históricos dentro de instituições específicas, no interior de práticas discursivas específicas e marcadas por relações específicas de poder (HALL, 2009). Porém, o autor não ignora a relevância da subjetividade na construção da identidade, reafirmando a necessidade de se pensar as relações entre o sujeito e suas formações discursivas enquanto junções articuladas do psíquico e do discursivo na constituição identitária.

O que para Dubar (2009) signfica dizer que a noção de identidade refere-se a diferentes domínios e objetos, podendo-se encontrar nesse processo uma divisão entre dois grandes grupos que ocupam duas grandes posições. Uma das posições é a *essencialista* pautada no pressuposto de que em cada individuo repousa a crença em essências, realidades essenciais, substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais, podendo se compreender que cada individuo a partir do

que é dado em seu nascimento, se torna o que é realizando sua trajetória e cumprindo seu destino.

A segunda posição é denominada de *nominalista*, buscando estabelecer um contraponto à primeira (*essencialista*) e advogando que tudo está submetido a mudanças, de modo que no postulado identidade não é tudo que permanece idêntico, mas ao contrário é uma forma de identificar variáveis relativas ao contexto histórico. Para o autor, num contexto de discussão sociológica, pode-se considerar a identidade como sinônima de categorias de pertencimento, relativas a categorias sócio-profissionais.

De forma que este dispositivo permite inferir aspectos interessantes da vida dos indivíduos tais como comportamentos, valores, atitudes, em relação à vida familiar e profissional, não ignorando que relações subjetivas atravessam as categorias de pertencimento.

Assim sendo observa-se que o autor parte de uma concepção relacionada à posição nominalista, advogando que o processo identitário tem a subjetividade no centro do processo e se da por meio de permanentes construções e reconstruções. Portanto, a partir de estudos empíricos, o autor procura estabelecer progressos em relação às concepções “psicologizantes” e “socializantes” da identidade relacionadas respectivamente à essência do individuo ou às categorias sociais (DUBAR, 2009).

Desse modo, o autor procura avançar evidenciando que a socialização é um processo de construção, desconstrução e reconstrução da identidade (DUBAR, 2005). Em função dessa compreensão, neste estudo, a fundamentação teórica de Dubar estará perpassando essa pesquisa.

Neste contexto se pode colocar que a identidade ultrapassa os períodos de escolarização e se dá ao longo da vida. Não se atrela a manifestações da psicologia individual e também não é produto apenas influenciado por fatores políticos e econômicos que vem de imposições “de cima para baixo”, bem como não se diferencia a identidade individual da coletiva (DUBAR, 2005). O autor assinala que a identidade de uma pessoa não é construída contra a sua vontade (estabelecida de fora para dentro), advertindo que o olhar do outro é de fundamental importância para esta construção. Assim aponta que os indivíduos possuem certa “definição de situação” na qual se inserem e que esta contempla a maneira de definir a si mesmo e aos outros. Portanto, o que se busca entender é esta “definição de

situação" que emerge através de contextos sociais e das histórias pessoais, segundo a definição subjetiva dos indivíduos.

Para Dubar (2005) esta "definição de situação" na concepção da pessoa considerada, enquanto um ator social dá margem para a existência de dois eixos de identificação:

- O **eixo sincrônico** que passa ao mesmo tempo em um espaço específico, culturalmente marcado (a escola como um exemplo) e;

- O **eixo diacrônico** que se relaciona a uma trajetória subjetiva e a história pessoal. (história dos professores-colaboradores).

Da articulação destes dois eixos emergem os modos pelos quais os indivíduos se definem, apontando para a articulação entre dois processos: um relacional e um biográfico.

O processo de **identidade relacional** pode ser entendido como a identidade atribuída ou a identidade para o outro, visando definir que indivíduo você é, tendo como condição as transações externas entre indivíduos e instituições, definidas pelo autor como *socialização das atividades* (DUBAR, 2005).

O processo de **identidade biográfica**, relativo às ocorrências de transações internas ao individuo e aos atos de pertencimento, pode ser chamado de identidade reivindicada ou para si, denominado pelo autor como *socialização dos indivíduos* (DUBAR, 2005).

De modo que a partir desses processos, relacional e biográfico, considerações sobre questões de tempo e espaço também podem ser incluídas.

O **processo biográfico** ocorre (é construido) no tempo das identidades sociais e profissionais por meio das categorias ofertadas pelas instituições nas quais os indivíduos foram socializados: família, escola, mercado de trabalho – eixo diacrônico; enquanto que o **processo relacional** se desenvolve (é contruído) no espaço, no interior de um ambiente determinado em um momento específico, guardando vínculos com as identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si expressas pelos indivíduos nos espaços de ação - eixo sincrônico.

No entanto, o autor adverte que os dois eixos nem sempre se articulam sem problemas ou de forma coincidente e harmoniosa. Então entra em ação, para diminuir o distanciamento entre as duas identidades utilizadas pelos indivíduos, as **estratégias identitárias** , uma vez que ocorrerem discordâncias entre a identidade atribuída e a identidade reivindicada e vice-versa (DUBAR, 2005).

Tais estratégias identitárias se configuram de duas formas, como *transações externas* (objetivas) que visam à acomodação da identidade para si em relação à identidade para outro ou como *transações internas* (subjetivas) que tem como meta a preservação de parte das identificações anteriores e o anseio por construir novas identidades no futuro. Portanto, o seu funcionamento se da na forma inversa da anterior, ou seja, acomoda a identidade para o outro à identidade para si. Um quadro dessas diferentes correlações poderá ser visto a seguir...

EIXO RELACIONAL	**EIXO BIOGRÁFICO**
Identidade Atribuída	Identidade Reivindicada
Identidade para Outro	Identidade para sí
Que tipo de individuo você é? = dizem que você é	Que tipo de individuo você quer ser? = diz que quer ser
Eixo Sincrônico (construção no espaço)	Eixo diacrônico (construção no tempo)
Transação externa (entre identidade atribuída e identidade reivindicada)	Transação Interna (entre identidade herdada e identidade visada)
Reconhecimento ou não reconhecimento	Continuidade ou ruptura
	Fonte: adaptado de Dubar (2005)

Quadro 1 : Categorias de análise da Identidade

Conforme podemos observar a articulação entre os eixos relacional e biográfico, identidade atribuída e reivindicada, identidade para o outro e identidade para si, no tempo e no espaço, nos revelam que as formas de identificação dos indivíduos ao longo da vida são fruto da negociação entre transações relacionadas aos sujeitos e aos objetos. Tais relações se enquadram no que Dubar (2009) denomina de formas sociais de identificação dos indivíduos em relação aos outros, fato que dá início às identidades típicas tais como a identidade profissional.

Cabe salientar, no entanto, que a definição de identidade apresentada tem pontos de confluência com outras perspectivas, uma vez que:

- A construção da representação de identidade pelos indivíduos se dá em estreita relação com o mundo vivenciado, abarcando as dimensões subjetivas e objetivas dentro de um processo de articulação e negociação entre estas dimensões.

- Os conceitos que atribuem à representação da identidade uma dinâmica de contínua transformação ao longo da vida confere provisoriedade, fragmentação, contradição, incompletude.

Rodrigues (2014) também aponta pontos de confluência entre Dubar, Hall e Kaufmann ao assinalar que:

> No que diz respeito à definição de identidade, os autores são unânimes em destacar que ela é formada por representações constituídas pelos indivíduos em estreita relação com o mundo vivenciado, logo comporta uma dimensão subjetiva e outra objetivae, mais do que isso, é o resultado da articulação, da negociação entre aspectos subjetivos e objetivos. Além disso, identidade é uma representação em constante transformação ao longo da vida, é, portanto, provisória, fragmentada, contradiitória, inacabada, nõa está dada de forma permantene para toda a vida. (RODRIGUES, 2014, p 58).

Assim o “se reconhecer” e o “reconhecimento pelos outros”, dentro de um contexto social, apesar de serem processos distintos, implica um processo de interação, pois estão sempre interagindo (GEE, 2000). Dessa forma a:

- a **identidade natural** - relativa à origem e atributos herdados;

- a **identidade institucional** - que diz respeito à posição ocupada pelo indivíduo numa estrutura organizacional e que remete aos direitos e deveres;

- a **identidade discursiva** - que remete à individualidade (o reconhecer-se em relação aos outros) e;

- **identidade de filiação** - determinada por um grupo de afinidade com práticas distintas em que existe o reconhecimento por parte dos membros a partir da partilha e acesso a essas práticas; nos mostra que a identidade se dá a partir de uma amálgama da biografia pessoal, dentro da cultura na qual se está imerso e de suas várias influências, valores institucionais e momento vivido.

> (...) a identidade não é algo que se possui, mas algo que se desenvolve ao longo da vida, pois não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas um fenômeno relacional e biográfico. De modo que o desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como indivíduo inserido em determinado contexto (...). Dubar (1997) diz que **a identidade humana não é dada de uma vez por todas no ato do nascimento, mas que se constrói na infância e reestrutura-se ao longo da vida como produto de sucessivas socializações. A socialização é um processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais como construção de uma identidade social na e pela interação com os outros**. (SOUZA NETO et al, 2012, p. 119 – grifos nossos).

De forma que a identidade profissional do professor, vista numa perspectiva dialética, envolve um grande número de variáveis relacionais, temporais e negociáveis, abrangendo todas as fases de formação e de carreira e resultando na interação das identidades social, pessoal e profissional em sucessivas socializações.

> (...) o processo de construção da Identidade Profissional afigura-se como um processo complexo que importa conhecer mais aprofundadamente, pois é pelo entendimento dos fenômenos que é possível melhorar os processos, neste caso o processo de construção da Identidade Profissional docente. (GOMES et al, 2013, p. 248.)

Portanto, há um tipo de identidade específica que encontramos em Dubar (1997), Day (2004), Gomes et al (2013) que é a identidade profissional. Tal identidade é especializada e está especificamente ligada a saberes determinados pela inserção no mundo do trabalho.

> (...) os estudos de Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002) vão sublinhar também que o saber do professor emerge de sua natureza social e plural, advindos de diferentes fontes de sua trajetória de vida pessoal e de sua trajetória profissional. O professor "não pensa somente com a cabeça", mas "com a vida", com o que foi e com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida. Ele pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal, pois é um "ser-no-mundo", uma pessoa completa. (SOUZA NETO, BENITES, IAOCHITE, BORGES, 2012, p. 117).

Estes saberes característicos da identidade profissional são notoriamente especializados e institucionais e decorrem, em grande parte, das relações estabelecidas dentro do contexto da divisão social do trabalho. De modo que partindo desta concepção de identidade ampliada temos a identidade do professor enquanto profissional do ensino, que pode ser entendida como específica e também dinâmica no processo de transformação ao longo da vida e notadamente da carreira docente.

> **As identidades constroem-se**, por isso, **no e pelo discurso em lugares históricos e institucionais específicos, em formações prático-discursivas específicas e estratégias enunciativas precisas** (Mendes, 2001). Neste entendimento, a idéia de que a identidade é constituída de interpretações e narrativas de experiências, ganha ainda mais sentido (Luehmann, 2007). No seu posicionamento sócio construtivista, Holland et al. (1998) consideram a identidade como um *self* construído social e culturalmente, para o qual concorrem as experiências vividas, o monólogo interno sobre estas mesma experiências e, acrescente-se, o balanço dos discursos dos outros. (BATISTA, PEREIRA, GRAÇA, 2012, p. 88 – grifos nossos).

Para Day (2004), o conceito de *eu* e identidade são freqüentemente usados como sinônimos na literatura sobre formação de professores. A identidade, enquanto um conceito está intimamente relacionado com o conceito do *eu*.

Constrói-se [a identidade profissional] também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA 1998, p. 19).

> **As identidades profissionais dos professores** – quem são e o que são, a imagem que tem de si próprios, os significados que os outros lhes atribuem – **estão associados, portanto, quer a disciplina que leccionam** (particularmente no caso dos professores do ensino secundário) quer aos seus relacionamentos com os alunos que ensinam, quer aos papéis e ligações entre estes e as suas vidas fora da escola.(DAY, 2004, p. 88 - grifos nossos).

Enfim, dentro de um processo dinâmico, individual e coletivo de ressignificação contextualizada estabelecem-se os atributos inerentes a uma determinada prática social. Nesta perspectiva, a profissão de professor, enquanto corpo de saberes, normas e tradições dialeticamente subjaz, nos vários meios de aprendizagem, com destaque na formação inicial da docência e a prática profissional, momento de mobilização de toda a gama de saberes.

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

Estes conhecimentos são compartilhados entre os novos integrantes do grupo que possuem uma gama de congruências que os tornam um grupo reconhecido a partir de pontos em comum que traçam um perfil identitário e que são constantemente reorganizados a partir de novas leituras e olhares, individuais e coletivos em consonância com as demandas sociais.

A cerca da profissão de professor temos:

> (...) a profissão de professor, como as demais profissões, emergiu num dado contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e num conjunto de normas e valores. **Estes saberes, valores e normas, com o passar do tempo, materializam-se na forma de uma tradição, criando ou gerando**

> **uma identidade social** que envolve a criação de procedimentos institucionalizados, prolongados, de formação específica e especializada (PIMENTA 1997) citados por (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Desse modo entende-se que **a construção dessa identidade social perpassa as políticas públicas de formação de professor, assim como a prática de ensino – estágio supervisionado**. (SOUZA NETO, et al, 2012, p. 119 – grifos nossos).

Os saberes docentes, conforme indica Tardif (2002), se constituem em uma área que tem amplas possibilidades de ser explorada, pois "há poucos estudos ou obras consagradas aos saberes dos professores. Trata-se de fato, de um campo de pesquisa novo e por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação". Assim, há os "saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)" que são compostos por um conjunto de saberes transmitido na formação de professores pelas instituições que se dedicam a esta tarefa; os "saberes disciplinares" provenientes da tradição cultural nas disciplinas universitárias provenientes dos diversos campos de conhecimento, sem fins didáticos ou pedagógicos, mas oriundos dos grupos produtores do saber; os "saberes curriculares" que se apresentam nos programas escolarescomo conteúdos, objetivos, métodos, saberes estes que o professor deve dominar e que estão voltados diretamente para o ambiente escolar; e o "saber experiencial" desenvolvido no conhecimento do meio, nas interações, tendo como base o trabalho cotidiano.

Os saberes experiencias emergem da experiência e são por ela validados. De modo que na visão do autor, o professor é alguém que deve conhecer...

> (...) sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação, e à pedagogia e **desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos**. (TARDIF, 2002, p. 39 – grifos nossos).

O autor ainda coloca que, os saberes experienciais se desenvolvem em contextos de múltiplas interações, determinando condicionamentos variados para a atuação do docente.

> No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, **lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus*** (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), **que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão**. **Os *hábitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em "macetes" da profissão e até**

> **em traços da "personalidade profissional"**: eles se manifestam, então, através de um saber-se e de um saber-fazer pessoais e profissionais, validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002, p. 49 – grifos nossos)

No que se refere aos saberes experienciais as atenções se voltam ao saber prático, baseado na experiência dos professores colaboradores e o que estes poderão nos revelar uma vez que, conforme Nóvoa (1995), o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas permite a (re) construção permanente de uma identidade pessoal e não pela simples acumulação de conhecimentos.

> Por mais completa que seja a formação inicial, **é por meio da prática docente reflexiva que o professor continua o seu processo de formação na escola.** Ao longo de sua trajetória, ele vai se formando mediante ganhos de experiência e da reflexão e ainda a contingência de viver um novo contexto. (CUNHA, 1996, p.6 – grifos nossos)

Levando-se em conta o processo dinâmico de construção do conhecimento temos a formação entendida como um movimento que se assemelha a uma espiral e a escola enquanto espaço privilegiado para a formação profissional. O entendimento deste processo para Caldeira (2001, pg.89 – grifos nossos) tem uma conotação interessante ao colocar que o "O processo de formação deve, portanto, ser entendido como um processo sempre inacabado, em constante movimento de reconversão e **a escola, reconhecida como um espaço privilegiado de formação profissional"**.

Assim, o saber prático adquirido através da experiência no trabalho pode ser entendido como fundamento do saber. Esta fundamentação obedece a uma hierarquia que fica bem caracterizada no que segue abaixo:

> Os professores que encontrei e observei não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, **os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho**. (TARDIF, 2002, p. 21 – grifos nossos)

Nesta exposição chama a atenção o trabalho docente como uma referencia para aquilo que o professor é e faz, assim como dá margem para ele ser o ponto de partida para os cursos de formação de professores numa mediação entre

os conhecimentos universitários e os saberes profissionais. Enfim, o que perpassa a reflexão do autor, em nossa opinião, é a perspectiva de se desenvolver a formação de dentro para fora, considerando aquilo que lhe é específico e essencial. Compartilhamos dessa visão, mas também entendemos que não se pode ignorar o conhecimento historicamente acumulado.

No que se refere à formação de professores houve avanços nas últimas décadas com a proposta de uma epistemologia da prática (racionalidade prática) fundamentando os curriculos, como um contraponto ao modelo hegemônico assentado na racionalidade técnica, concepção instrumentalizada e aplicacionista, numa tentativa de se estar dando uma guinadava reflexiva no processo de formação (PEREZ GOMES, 1995).

Tardif (2002a) aponta que a formação para o magistério esteve dominada pelos conhecimentos disciplinares, em referência a concepção pautada na racionalidade técnica, levando o autor também a questioná-los no sentido de que são produzidos numa redoma de vidro e aplicados na prática de atividades extracurriculares e estágios, não tendo articulação com o contexto profissional. De modo que o modelo de competência prática ganhou status de competência profissional quando a sua fonte de solução de problemas passou a ser o conhecimento cientifico sistematizado. Conforme aponta Schon (2000), esta forma de conceber a formação de professoresse justifica-se na medida em que entende que a pesquisa acadêmica rende conhecimentos profissionais úteis, devendo ser ensinado aos estudantes numa tentativa de solução de problemas de ordem prática profissional.

Nesta direção, o entendimento de que a formação inicial não pode ser a única responsável pelos conhecimentos necessários à prática profissional ao longo de uma vida e que partes consideráveis dos conhecimentos são conquistadas dentro do contexto da prática profissional levou Nóvoa (1995) a afirmar que o contexto específico do trabalho é um espaço privilegiado de produção de saberes e não apenas um local de aplicação de teorias e técnicas. Compreensão essa que também levou Nunes (2001) a colocar que os pesquisadores passaram a reconhecer e considerar os professores como produtores do conhecimento.

No entanto, Borges e Tardif (2001), Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2000; 2002a) afirmaram que o fulcro das pesquisas sobre saberes dos professores está diretamente associado ao movimento internacional de profissionalização do

ensino. Nesta perspectiva Tardif (2000; 2002a) e Tardif e Raymond (2000) advogam em favor de um modelo de análise baseado na origem social do saber. Este modelo associa a natureza e a diversidade dos saberes à sua origem social. Desta forma procuram relacionar os lugares e contextos nos quais os professores trabalham, não propondo critérios internos para a diferenciação dos saberes.

No que se referem à noção do saber declarado pelos professores, em suas pesquisas empíricas, Tardif (2000; 2002a; 2002b) e Tardif e Reymond (2000) se referem ao conceito de forma abrangente. O conceito de saber engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Temos então um saber, saber fazer e saber ser que são mobilizados nas situações de trabalho. Quando questionados os professores falam de suas competências, de seus talentos, suas personalidades, declaram possuir um conjunto de saberes que dão significado e sentido ao trabalho e não apenas conhecimentos ligados à técnica.

Neste contexto, algo que chama a atenção é a contribuição do professor-colaborador nos estágios, uma vez que a sua experiência fundamenta o seu trabalho e a aquisição de saberes. Assim, na iniciação a docência, os professores em formação prescindem dos saberes dos professores experientes.

> **O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência.** Em tais situações, **os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais**, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. **Neste sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador**. (TARDIF, 2002, p. 52 – grifos nossos).

O professor-colaborador nos estágios pode contribuir significativamente com os estagiários,assim como este momento de estágio pode ser relevante para esse professor no que se refere à sua formação continuada ou em serviço, podendo ter a sua prática ressignificada, bem como o seu perfil profissional, alem de poder envolver ambos em um processo de profissionalização.

> (...) **os estágios no âmbito da formação inicial de docentes se inscrevem doravante em uma perspectiva de profissionalização do ensino**, passando a ser vistos como um **espaço privilegiado para a formação dos futuros docentes aos saberes que se encontram na base da profissão** (BORGES, 2009; TARDIF, 2012.) e para a mobilização de

> recursos e desenvolvimento de competências profissionais. (QUEBEC, 2001 – grifos nossos).

Esta cultura emergente no ambiente escolar tem aspectos interessantes, podendo apontar possibilidades na formação inicial e continuada dos professores, pois estes saberes experienciais “podem vir a integrar os saberes científicos dando-lhes um novo sentido e significado” (BORGES, 2001, p.54).

Então, esses saberes relacionados à formação inicial, a estudos complementares, a prática cotidiana, a criatividade e capacidade de adaptação, a troca de experiências com profissionais da área e as experiências nos estágios de formação são muito relevantes, em especial na interação entre o Professor-Colaborador e os Estagiários.

4 O CAMINHO PERCORRIDO

Entre várias possibilidades de percursos para solucionar os questionamentos levantados nesta pesquisa escolheu-se a abordagem qualitativa.

> É uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes na fenomenologia, considerando os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconizando a entrada no universo conceitual dos sujeitos (o sentido que os sujeitos dão aos acontecimentos e as interações sociais de sua vida diária). (ANDRÉ, 1995, p.16-18)

No tocante a escolha do referencial metodológico, conforme bem assinala Alves (1991), não há metodologias ‘‘boas’’ ou ‘‘más’’ em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema.

4.1 A Pesquisa Qualitativa

Tradicionalmente as pesquisas qualitativas se dedicam à “compreender” ou “interpretar” acontecimentos ligados a “cultura” de grupos ou organizações. Este viés compreensivo/interpretativo parte de pressupostos de que as pessoas agem a partir de seus sentimentos, valores, crenças e percepções.

As pesquisas qualitativas em educação têm características comuns (BOGDAN e BIKLEN, 1982), podendo ser identificada cinco características:

(a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento, exigindo o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada;

(b) os dados coletados são predominantemente descritivos;

(c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, pois o que se busca é verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;

(d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e;

(e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, cabendo ressaltar que o fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-13)

Assim optou-se pela pesquisa qualitativa, estudo descritivo, pois este tem como objetivo descrever características de um determinado fenômeno (GIL, 1999). O levantamento das características do objeto de estudo é fator fundamental na sistematização e nos encaminhamentos da pesquisa científica que pode contribuir para a atuação prática ou a intervenção.

No trabalho foram utilizadas como instrumentos/técnicas de coletas de dados o questionário, a observação sistematizada e a entrevista semi-estruturada. Por se tratar de um estudo descritivo que busca a compreensão do fenômeno estudado de maneira aprofundada e sob novos olhares, o mesmo apresenta pontos de confluência com a hermenêutica, metodologia que busca interpretar e compreender como o ser humano atribui significado a si próprio e a realidade a sua volta. Utilizamos a observação em que o pesquisador tem um grau de conhecimento e interação com o ambiente observado; as entrevistas com o objetivo de esclarecer e aprofundar informações além de encontrar fatos novos relevantes e o questionário como instrumento de mapeamento e comparação (triangulação) com os outros dados levantados através das técnicas utilizadas.

4.1.1 Questionário

O questionário utilizado foi elaborado a partir de um roteiro de observação da prática de ensino em sala de aula, utilizado por professores de Estágio Supervisionado – Prática de Ensino de uma Universidade Pública Paulista (UNESP) que permitiram o acesso a esse instrumento, organizado em apontamentos (cinco) na forma de um check-list (lista de tópicos elencados nos quais se assinala a opção ou opções que julgar mais importante sobre o assunto) com duas questões abertas no final.

Em se tratando do questionário, ele tomou como ponto de partida estes apontamentos/questões envolvendo os temas abaixo relacionados, mas acrescentando outras questões ao final deles no qual se explorava os apontamentos em uma perspectiva reflexiva.

(1) Qualificações Pessoais,

(2) Habilidades de Ensino e Gestão da Classe,

(3) Habilidades de Comunicação e Interação com os alunos,

(4) A aula e,

(5) Outros, (caso queira acrescentar).

Desse modo, após os questionamentos apresentados se apresentava as questões abertas tal como se pode ver a seguir:

(6) Com relação ao estágio supervisionado, o estagio na escola, que tipo de orientações você gostaria de receber ou acredita que estão faltando.

(7) Com relação ao estágio supervisionado, o estagio na escola, que tipo de trabalho integrado nós poderíamos fazer juntos (parcerias).

(8) Em sua opinião, com base em sua trajetória de vida profissional, o que você considera como elementos essenciais (qualidades, competências, habilidades etc.) que o futuro professor deve possuir para ensinar com qualidade na escola. (use o verso se precisar).

(9) Por favor, fale como você construiu / constituiu a sua Identidade de Professor. Se você atua também como Formador fale como construiu / constituiu esta identidade e o significado que ela tem para você.

Este instrumento deu origem a um primeiro mapeamento de dados.

Entre os assuntos que foram abordados estão aqueles em que o professor-colaborador apontava as qualificações pessoais; a gestão de classe e o ensino; comunicação, preparo e desenvolvimento de aulas; itens que fazem parte da avaliação dos estagiários, mas que também revelava um corpo de saberes e a socialização dos individios e a socialização das atividades, momento em que se podia apontar também a constituição de um processo identitário.

O questionário foi entregue e respondido pelos seis professores-colaboradores de escolas públicas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental I de uma cidade do interior do Estado de São Paulo no ano de 2013, mês de agosto. (vide apêndice)

4.1.2 Observação

Nas pesquisas em educação, Vianna (2007, p. 12) assinala que para observar não basta somente ver, mas ao observador cabe “identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”.

A observação como técnica de pesquisa possibilita a identificação de determinados tipos de comportamento e pontos a serem explorados, assim como propiciam o registro dos acontecimentos. Entretanto alerta-se para o fato de que a presença do observador pode interferir na situação observada (ALVEZ-MAZZOTTI e GEWANDSZNADJER, 1998).

> Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Assim sendo, os comportamentos apresentam sentidos, significados que não se revelam de imediato, precisando ser desvelados (PATTON, 1986). Portanto, dentro de um processo compreensivo/interpretativo a observação contextualizada oferece a possibilidade de ampliarmos o espectro de abrangência do trabalho, corroborando para formulação de um quadro geral amplo, composto por todas as nuances e detalhes que podem tanto confirmar dados de outros instrumentos quanto revelar novos detalhes:

Neste estudo as observações foram realizadas em 2013, nos meses de setembro a dezembro. Elas ocorreram em períodos de três horas, tendo sido destinados três períodos de três horas de observação a cada um dos seis professores-colaboradores, totalizando 18 períodos de observação e 54 horas. Estas observações desenvolveram-se a partir de um roteiro semi-estruturado, (vide apêndice) que contemplou:

- caracterização das escolas;

- aspectos sobre a Educação Física – locais, materiais, numero de professores de Educação Física nos horários das aulas;

- as relações entre os estagiários e os professores-colaboradores e;

- o desenvolvimento dos estágios como orientações, intervenções, conselhos pedagógicos, o ser formador na visão dos professores-colaboradores e os estágios nas escolas.

No período de observações pudemos acompanhar e registrar as aulas que foram ministradas pelos estagiários com as orientações do professores-

colaboradores das unidades escolares e a supervisão dos professores da universidade. Pude observar desde as condições gerais das unidades escolares (estrutura física, materiais, divisão de espaço entre professores os professores de educação física) e as eventuais situações problemas que aconteceram durante as aulas e os encaminhamentos que tiveram; depoimentos de outros profissionais da escola que participaram de várias formas nos contexto das aulas de estágio; momentos que envolveram orientação, conselho pedagógico e; a relação entre os estagiários e professores-colaboradores nas dimensões técnicas, humanas e contextuais, assim como a relação entre os professores supervisores de estágios da universidade e os professores colaboradores.

4.1.3 Entrevista semi-estruturada

As entrevistas seguiram um roteiro inicial (vide apêndice) que contou com 14 questões, envolvendo saberes, identidade docente, professor-colaborador, estágio supervisionado, parceria entre Escola e Universidade. Escolheu-se a entrevista semi-estruturada como uma técnica que atende de forma mais eficiente aos objetivos desse estudo, considerando que;

> (...) o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Porém, as entrevistas foram concedidas por cinco dos seis Professores-colaboradores, pois um dos professores não se sentiu a vontade para conceder a entrevista por questões pessoais. Cabe ressaltar que este professor-colaborador respondeu ao questionário e permitiu que fossem feitas as observações em suas aulas, assim como concordou que estes dados pudessem ser utilizados.

Sobre a entrevista, Ludke e André (1986, p. 36) nos lembram que...

> É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação às informações. É preciso eu ele concorde, a partir da confiança, em responder as questões, sabendo, portanto, que algumas notas tem que ser tomadas e até aceitando um ritmo com pausas destinadas a isso.

Desse modo, as entrevistas foram agendadas e feitas individualmente nas próprias escolas, variando de 30 a 90 minutos. Nesta direção, as transcrições das entrevistas foram submetidas aos entrevistados para apreciação e parecer favorável quanto ao conteúdo arrolado.

4.2 Participantes

Os sujeitos participantes da pesquisa foram seis professores de educação física que trabalham na educação pública, sendo denominados nesse estudo de professores-colaboradores, dos quais quatro são estatutários (efetivos) e dois celetistas contratados por tempo determinado.

Magistério **Tempo / Condição Funcional**	Tempo de formação, carreira docente, experiência como professor-colaborador e condição profissional.							
	+ 25 anos	+ 20 anos	+ 10 anos	- 10 anos	- 5 anos	3 anos	- 3 anos	Situação Funcional
Tempo de Formação	**3**	**1**			**2**			
Inicio da Carreira Docente		**3**	**1**			**2**		
Experiência como Professor-colaborador		**3**		**1**			**2**	
Vinculo Funcional: Estatutário (efetivo)		**3**	**1**					**4**
Vinculo Funcional: CLT							**2**	**2**

Quadro 2 - Caracterização dos professores colaboradores

Entre os seis participantes, três professsores têm mais de 21 anos de experiência no magistério (S), (M) e (L), recebendo estagiários há mais de vinte anos; uma professora (I) tem 15 anos de experiência no magistério, tendo recebido estagiários em oito anos e dois professores (J) e (E) tem menos de cinco anos de experiência com estágios, sendo que (E) recebeu estagiários pela segunda vez e, (J) pela primeira vez.

Completa esta relação de participantes, sem ter a carcterização dos professores colaboradores, o quadro dos estudantes que foram relacionados por ocasião das observações a título localização, pois durante a apresentação dos resultados e a sua discusão haverá menção a um ou outro estudante (estagiário).

Escolas **Estudantes**	ESCOLA e Professor-Colaborador (observação)					
	E1	E1	E2	E3	E3	E4
eD	**S1**					
eM	**S1**					
eMi	**S1**					
eMC		**E1**				
eL			**I2**			
eMO			**I2**			
eP			**I2**			
eMa				**L3**		
eT=				**L3**		
eO=				**L3**		
eMa=					**J3**	
eT=					**J3**	
eO=					**J3**	
eC=						**M4**
eE						**M4**
eF						**M4**
Legenda: E1, E1, E2, E3, E3, E4 – escolas de estágio; S1, E1, I2, L3, J3, M4 – professores-co laboradores; eC, eD, eE, eF, eL, eM, eMa, eMi, eMC, eO, eP, eT - estudantes; = estudantes (duplicados) a dois professors-colaboradores.						

Quadro 3 – Identificação dos estudantes de estágio

Os trabalhos de campo foram realizados em quatro escolas de Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, sendo duas de Educação Infantil, uma de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e uma de Ensino Fundamental I

Legenda **Identificação**	Professor-Colaborador	Instrumento / Técnicas de Pesquisa	Escola
Participante	**S, E, I, J, L, M**		
Questionário		**q**	
Observação		**o**	
Entrevista		**e**	
Escola de Educação Infantil			**E1, E4**
Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I			**E2**
Escola de Ensino Fundamental I			**E3**

Quadro 4 – Identificação dos estudantes de estágio

A leitura da legenda se processa, considerando a sigla SeE1, significando que “S” indica a primeira letra do nome do Professor-Colaborador; “e” que se trata de entrevista e “E” aparece vinculado a escola de origem no qual o número “1” indica uma das quatro escolas envolvidas na pesquisa.

4.3 Procedimentos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade em que a pesquisa foi desenvolvida - Decisão CEP Nº 031/2013 – Instituição UNESP – IB – CRC – Departamento de Educação – Protocolo nº 7530 – Data de Registro CEP 15.10.12, cabendo ainda informar que todos os participantes obtiveram todas as informações necessárias para a participação na pesquisa e autorizaram a utilização dos dados mediante a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após a sua aprovação, o projeto foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação da cidade do interior do Estado de São Paulo. Após a análise do projeto, foi deferido o pedido de realização da pesquisa em função da aprovação pelo Comitê de Ética. A Secretaria Municipal de cidade do Interior do Estado de São Paulo comunicou aos Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores de Educação Física das seis escolares que receberam durante o ano de 2013 estudantes universitários que cursaram a Disciplina Estágios Curriculares Supervisionados, permitindo o acompanhamento dos estágios nas escolas.

Caracterização das Unidades Escolares:

As quatro escolas de Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, tem com características: O nível de ensino das unidades escolares: duas de Educação Infantil, uma de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e uma de Ensino Fundamental I.

A Escola de Educação Infantil E1 se encontra na região norte do município, a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental E2 se localiza na região sudoeste do município, a Escola de Ensino Fundamental I E3 se localiza na região nordeste do município e a Escola de Educação Infantil E4 fica na região central totalizando quatro instituições.

A escola E1 fica a 3,2 kilometros da Universidade. Em dias normais o trajeto pode ser feito em 10 minutos, “sem trânsito” segundo a fonte Google Maps.

A escola E2 fica a 7,2 kilometros da Universidade. Em dias normais o trajeto pode ser feito em 20 minutos, “sem trânsito”, segundo a fonte Google Maps.

A escola E3 fica a 2,5 kilometros da Universidade. Em dias normais o trajeto pode ser feito em 10 minutos, ”sem trânsito” segundo a fonte Google Maps.

A escola E4 fica a 5,1 kilometros da Universidade. Em dias normais o trajeto pode ser feito em 16 minutos, “sem trânsito” segundo a fonte Google Maps.

O trajeto entre E2 E E3, por exemplo, é de 5,1 kilometros e pode ser feito em 16 minutos,”sem trânsito” segundo a fonte Google Maps.

Esta distribuição geográfica poderá ser vista a seguir na figura 1.

Legenda: 0 - Universidade; 1 - Escola E1; 2 - Escola E2; 3 - Escola E3; 4 - Escola E4

Figura 1- Localização da Universidade e Unidades Escolares

Nestas instituições trabalham os seis professores-colaboradores, recebendo por ocasião dos estágios, 13 estagiários vinculados ao terceiro e quarto anos de um curso de Licenciatura em Educação Física numa Instituição Pública do interior paulista matriculados na Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

As caracteristicas gerais das unidades escolares dentro de suas especificidades e peculiaridade levam a conclusão de que os locais são apropriados para o desenvolvimento das atividades dos estágios.

Das quatro unidades escolares em que foram desenvolvidos os trabalhos a escola E1 possui quadra poliesportiva coberta, conta com um campo de futebol gramado e outros locais como pátios com pavimento e locais arborizados constituindo assim lugares alternativos para atividades das aulas além das quadras.

A escola E2 de Educação Infantil e Ensino Fundamental I possui quadra coberta e também tem locais adaptados, um pátio interno amplo e coberto que oferece boas condições para desenvolver as atividades de educação física.

A escola E3 não tem quadra poliesportiva coberta e o pátio de uso comum, pátio interno é pequeno, localizando-se no centro da escola próxima das salas de aula o que dificulta o trabalho do professor de Educação Física em dias de chuva e em temperaturas muito altas. E a unidade escolar com a pior infraestrutura das quatro presentes neste estudo.

A escola E4 de Educação Infantil não possui quadra poliesportiva coberta tem uma sala bem ampla que oferece condições para as atividades das aulas de educação física, conta com quadra de areia, vários locais adaptados. O campo de futebol cedeu lugar a uma ampliação de salas de aulas.

As instalações para a educação física estão bem conservadas nas quatro unidades escolares E1, E2, E3, E4 e não há nenhum caso dentro das observações feitas que necessite de grandes reparos ou esteja sem condições de uso.

No que se referem aos materiais, as quatro unidades escolares contam com quantidades suficientes de materiais. Entretanto conforme relatos e observações, quando há mais de um professor ministrando aulas no mesmo horário fato observado nas escolas E1 e E3, fato que ocorre em muitas unidades de ensino, existe a necessidade de adaptação tanto do local a ser utilizado quanto no uso dos materiais e um acordo entre os professores. Assim, observou-se que algumas atividades foram desenvolvidas pelos estagiários no Ensino Fundamental I, utilizando materiais da universidade tais como o “slack line” (fita com quinze centímetros de largura em média, extremantente resistente que é fixada em dois pontos a pequena altura e permite deslocamentos e movimentos acrobáticos), túnel de tecido e outros materiais confeccionados pelos estudantes.

Com relação às escolas em que se desenvolveram as atividades de pesquisa, as mesmas apresentaram aspectos de organização na recepção das pessoas com controle de entrada e saída, orientação sobre locais e a quem se

dirigir. As unidades escolares apresentaram bom aspecto de conservação dos prédios e limpeza de todos os locais. Todos os prédios escolares foram construídos para abrigar as unidades escolares. Portanto, não são edifícios adaptados, mas representantes de um tipo de arquitetura escolar da época em que foram construídos e tiveram ampliações, envolvendo aspectos ligados à acessibilidade.

As unidades escolares observadas têm como princípios norteadores as legislações específicas da área educacional no nível Federal, Estadual e Municipal, (Plano Municipal de Educação, diretrizes da Secretaria Municipal de Educação), (Estatuto do Magistério e do Funcionário Público Municipal).

Em todas as escolas foram encontrados os Projetos Políticos Pedagógicos construídos a partir da legislação e da gestão democrática. Este documento é público e acessível, apresentando como indicadores concepções de educação e descrição dos objetivos e ações que a unidade escolar se propõe a executar para alcançar os objetivos de educação pública de qualidade.

A Escola de Educação Infantil E1 se encontra na região norte, atende em torno de 500 crianças funciona das 7h00 as 18h00. Existem turmas nos períodos manhã, tarde e integral. Conta com 3 professores de Educação Física, 28 professores de Educação Infantil, Gestores: Diretor, Vice-diretor, Coordenador Pedagógico e 15 funcionários.

A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental E2 se localiza na região sudoeste do município, atende alunos da Educação Infantil, em torno de 625 crianças funciona das 7h00 as 18h00. Existem turmas nos períodos manhã, tarde e integral. O ensino fundamental I do primeiro ao quinto ano tem em torno de 500 alunos. Conta com 4 professores de Educação Física, 47 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I Gestores: Diretor, Vice-diretor, dois Coordenadores Pedagógicos e 32 funcionários.

A Escola de Ensino Fundamental I E3 se localiza na região nordeste do município. Atende em torno de 800 crianças funciona das 7h00 as 18h00. Existem turmas nos períodos manhã e tarde. . Conta com 3 professores de Educação Física, 38 professores de Ensino Fundamental, Gestores: Diretor, Vice-diretor, Coordenador Pedagógico e 20 funcionários.

A Escola de Educação Infantil E4 fica na região central atende em torno de 600 crianças funciona das 7h00 as 18h00. Existem turmas nos períodos manhã, tarde e integral. Conta com 3 professores de Educação Física, 32 professores de

Educação Infantil, Gestores: Diretor, Vice-diretor, Coordenador Pedagógico e 20 funcionários.

Em relação à Educação Física a sua proposta está contemplada plano político pedagógico da unidade escolar, assim como cada docente tem seu plano anual de trabalho no qual estão presentes os objetivos e ações desenvolvidas no ano letivo para cada grupo de alunos. Tanto o plano político pedagógico quanto o plano de ensino do professor de Educação Física de cada unidade de ensino foram disponibilizados aos estagiários para que os mesmos construíssem seus planos pautados nas diretrizes da unidade em que desenvolveram desde os trabalhos de observação do professor-colaborador em suas aulas.

4.4 Análise dos Dados

A análise de conteúdo foi à técnica escolhida para a apreciação dos dados. De acordo com Franco (2005, p. 13), o "ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa "um significado e um sentido".

A autora aponta ainda que o sentido da mensagem não pode ser isolado do contexto, necessitam estar vinculadas às condições contextuais de seus produtores. A análise do conteúdo permite fazer inferências sobre qualquer um dos elementos de comunicação. Sobre o conceito de inferência encontramos que...

> Diferente da estocagem e da indexação de informações, da leitura interpretativa ou da crítica literária, uma importante finalidade da análise do conteúdo é produzir inferências sobre qualquer dos elementos básicos do processo de comunicação. (FRANCO, 2005, p. 25).

Seguindo a proposta da autora definimos as unidades de análise por temas, à partir desta primeira organização emergiram as unidades de contexto.

> As unidades de Contexto podem ser consideradas como o "pano de fundo" que imprime significados às Unidades de Análise. Podem ser obtidas mediante o recurso a dados que explicitem a caracterização dos informantes; suas condições de subsistência; a especificidade de suas inserções em grupos sociais diversificados: na família de origem, no mercado de trabalho, em Instituições consagradas e reconhecidas. (FRANCO, 2005, p. 43).

A construção de um conjunto de categorias de análise, apoiadas no referencial teórico presente no trabalho se ampliou na medida em que a análise se tornou mais consistente, pois a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005).

Por se tratar de um estudo de natureza descritiva cabe apontar que as referencias, compreensões e concepções dos envolvidos na pesquisa sobre o tema tratado no estudo são levadas em consideração, pois...

> As categorias não surgem a *priori*. Emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria. (...) As categorias vão surgindo, à medida que surgem nas respostas para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduos etc.(FRANCO, 2005, p. 59/60).

Cabe ressaltar que se buscou a partir dos apontamentos e indicativos dos questionários, das situações observadas e das reflexões presentes nas respostas das entrevistas obter um material consistente que sirva de base para a compreensão dos estágios curriculares supervisionados e formação do professor-colaborador. Assim, os dados obtidos a partir das observações, do questionário e das entrevistas foram organizados seguindo uma lógica de pontos comuns e confluência das mensagens para a triangulação das fontes. Esta organização se deu em dois eixos temáticos compostos cada um por três subtemas, como poderá ser visto no próximo tópico.

4.4 Organizações dos Resultados

Os resultados foram organizados em dois eixos temáticos, a saber:

- A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR-COLABORADOR COMO UM PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL (Tornar-se Professor: Uma Estrada de Mão Dupla; Ser Professor e Professor-Colaborador: O Trabalho Docente como Perspectiva; A Socialização Profissional entre o Professor Supervisor e o Professor–Colaborador: uma questão social, temporal e relacional) e;

- A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DA IDENTIDADE E DOS SABERES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (A Entrada na Escola como Ponto de Encontro entre Processos de Socialização; A Socialização da Identidade e dos Saberes na Prática de Ensino do Estágio Supervisionado; As Orientações do Professor-Colaborador: Elementos para se pensar a Socialização Docente).

Estes eixos temáticos constituiram-se em capitulos com a apresentação dos resultados e sua discussão, tendo como referencia os objetivos do estudo.

5 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR-COLABORADOR COMO UM PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

O desenvolvimento do estágio supervisionado envolve uma tríade sem a qual o mesmo não acontece, o Professor Supervisor de Estágio, o Professor-Colaborador da Escola e o Estagiário. Porém, a questão de se tornar professor não é uma tarefa simples, mas um processo que quase sempre envolve uma socialização primária (escola, família, experiências sociais) e uma socialização secundária (universidade).

De acordo com Tardif; Raymond (2000) o que os professores sabem sobre o ensino obtiveram em função de terem sua socialização como alunos, pois passaram grande parte de suas vidas imersas na escola, o seu lugar de trabalho, antes mesmo de começarem a atuar como professores, trazendo uma bagagem de conhecimentos, crenças, certezas e representações sobre a prática docente. Os autores defendem, ainda, que os saberes dos professores, adquiridos por meio de processos de aprendizagem e socialização, perpassam tanto a história de vida como a própria carreira docente. Nesta caminhada se tornar professor-colaborador envolve outras competências e habilidades, entrando no campo da Andragogia, que é a educação de adultos.

Se o professor tem como desafio em sua rotira diária, a partir da pedagogia, da formação, conhecer as crianças e os adolescentes e trabalhar o conhecimento pedagógico do conteúdo especificam alêm de ter o dominio do conhecimento da disciplina e do conhecimento pedagógico, ser um professor-colaborador entra na dimensão do domínio dos saberes profissionais e saber ensiná-los.

Este capítulo será formado por dois tópicos: – tornar-se professor: uma estrada de mão dupla; - ser professor e professor-colaborador: o trabalho docente como perspectiva.

Neste capítulo vamos conhecer melhor como cada um deles é descrito pelos participantes desse estudo.

5.1 Tornar-se Professor: Uma Estrada de Mão Dupla

Na passagem de aluno para professor ou no exercício de ser professor, os participantes apontaram que esse momento não apresenta um único itinerário, podendo ocorrer antes de se fazer a universidade, durante a graduação ou depois de concluido o curso. Assim sendo, estaremos relacionando os aspectos encontrados nas descrições em subtópicos, visando elencar um itinerário desse processo.

A escolha pela docência

A escolha pela profissão que se pretende seguir é um passo muito importânte, tomado normalmente na juventude com muitos aspectos relevantes que a influenciam. A docência é uma profissão em que as experiências vivenciadas na educação básica podem ser muito importantes tanto na escolha quanto para a configuração de modelos de ação. Também a famíla têm influencia muito significativa. No caso mais específicio da educação física experiências com esportes, jogos, lutas, danças, ginástica, atividades físicas em geral. Também pode influenciar o mercado de trabalho. Portanto os aspectos que influenciaram a escolha pela docência por parte dos professores-colaboradores contribuem para conhecermos um pouco da identidade e saberes destes profissionais.

A escolha da docência de MeE4 ocorreu por conta da socialização pré-profissional, por ocasião da aprendizagem do balé e no exercício dessa atividade como “professora”, pois se reconhecia como professora.

> “*Eu fazia balé há muito tempo... daí comecei dando aula de balé e isso me levou a fazer Educação Física, e a seguir a profissão, mas eu já me reconheço como professora antes, da formação*”. (MeE4).

Porém, EeE1 e JeE3 assinalaram que foi no momento da formação, em sua conclusão, ao tomarem contato com a sua qualificação ou certificação, ou seja, sentiram que a partir daquele momento tinham um compromisso, responsabilidade.

> *“Foi quando eu tive a formação mesmo, eu me formei, e daí eu já tinha algum foco para a parte de educação física escolar, a partir da licenciatura*”. (EeE1).

> *“Eu acho que a partir do momento que eu peguei o meu diploma na mão, que eu tinha a minha responsabilidade como professora, que eu falei agora eu sou professora e tenho que cumprir minha meta”.* (JeE3).

Outros dois participantes IeE2 e SeE1 apontaram que esta passagem para professor ocorreu na escola ou depois da graduação, podendo referendar a máxima de que “os professores se tornam professores, sendo professores”.

> *“Foi quando eu fazia karatê, quando eu era atleta. Meu professor de karatê, ele falava, quando você vem treinar comigo, você é minha aluna, mas quando você está lá, você é a professora, você é o exemplo, então você tem que se posicionar com um professor. Isso aconteceu depois da graduação”.* (IeE2).

> *“Eu assumi na escola. No início do trabalho, mas na faculdade eu já sabia o que queria. No início da prática, assim segurança, segurança eu fui tendo aos poucos, porque eu ficava muito preocupada, ficava perdida no começo”* (SeE1).

Nos depoimentos se pode identificar que, tanto a socialização primaria quanto à socialização secundaria e a socialização profissional emergiram nas descrições ora destacando o balé e o karaté, assim como a graduação e a escola depois da graduação. Lugares ou espaços estes que também contribuiram nos eixos diacrônicos e sincronicos do processo de constituição identitária.

As ações, crenças e valores da primeira socialização que ocorre no contexto familiar e nos anos de escolarização básica se mostrarm presentes, assim como a socialização secundária vivenciada na formação inicial, como em “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 1996, p.169). Nóvoa (1992, p.4) também assinala que a socialização secundária “é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

A construção da identidade de professor

Neste aspecto identitário sobre o que identifica um professor de educação física, as características, os aspectos e os traços apontados pelos participantes concebem desde a ideologia do dom, a vestimenta, a postura de educador, bem como o conhecimento e o discernimento. Dentro desta diversidade elencamos alguns aspectos convergentes e outros complementares.

Para três professores EeE1, MeE4 e IeE2 a vocação/dom apareceram como uma característica marcante que os identificam:

> *"Em minha opinião a pessoa nasce para isso, a partir da vocação mesmo."* (EeE1);
>
> *"Tem que ter uma vocação"* (MeE4).
>
> *"Tenho um dom que não adianta eu dizer assim, eu quero ser professora, mas se não é um dom que eu recebi de Deus"* (IeE2).

Outras características apontadas pelos professores dizem respeito a aspectos relacionados à personalidade adequada às especificidades e necessidades da profissão, dando margem a idéia de se ter postura e uma hexis corporal.

O conceito de *hexis corporal* de Bourdieu (2007b, p 439/40) é uma chave de leitura interessante para estas situações descritas pelos professores-colaboradores.

> *"Eu acho que é o jeito da gente se colocar perante as demais pessoas, não é? Geralmente os professores são mais soltos, são mais extrovertidos*...."(IeE2).
>
> *"Estabelecer contatos físicos é uma característica que o profissional tem que ter não é porque, se ele não tiver isso eu acho que fica difícil."* (SeE1).

A questão da vestimenta, com roupas adequadas para atividades físicas também foram observadas como aspectos confluentes nas caracterizações feitas pelos professores de Educação Física IPe2 e SPe1 em suas falas.

> *"A nossa vestimenta também, reflete muito como eu sou"* (IeE2).
>
> *"Nós temos a vestimenta, nós sentamos no chão, e isso ajuda a nos identificar, nós nos identificamos pela própria natureza de nosso trabalho"* (SeE1).

Do mesmo modo que nas palavras de JeE3, há aspectos relacionados ao domínio dos conhecimentos relativos à profissão e o planejamento das atividades como características fundantes na identificação do professor de Educação Física conforme relato abaixo:

> *"Eu acho que o professor de Educação Física tem que entender sobre o que ele está fazendo, acho que a característica maior do professor é ser uma pessoa segura. O planejamento é fundamental."* (JeE3).

Outra característica trazida por um dos professores entrevistados IeE2 ressaltou o aspecto de se assumir uma postura empenhada no compromisso ético e moral da profissão.

"Por você ser educador tem que ter uma postura de educador" (IeE2).

Desse modo, com base em Tardif (2002, p. 49) se pode colocar que as situações apontadas, envolvendo postura, habilidades, vestimenta, entre outros aspectos desenvolvem o *habitus* (disposições adquiridas na e pela prática real), podendo se transformar em estilo de ensino, "macetes" da profissão e traços da "personalidade profissional" por se manifestarem através de um saber e um saber-fazer pessoal e profissional validado pelo trabalho cotidiano

Porém, a construção identitária envolve também outros aspectos. IqE2 escreveu sobre a sua atuação em várias escolas, curso de pós-graduação e troca de experiências. Colocou o conflito que se vive entre os objetivos idealizados e o possível, fatores que influenciam na sua identidade de professor.

MqE4 relatou que a sua identidade de professor se deu ao longo do tempo e permanece em construção. Houve influências pelas mudanças ocorridas na escola e as diferenças nas novas gerações de alunos que diferem dos alunos de algum tempo atrás. Apontou a necessidade de se ter muita atenção e cuidados na Educação Infantil como fundamental e que tais qualidades tem influência em sua contrução identitária.

Para EqE1 a sua identidade se deu no dia-a-dia da prática; enquanto que JqE3 indicou aspectos de tradição na família, pois sua mãe era professora, assim como teve também influência positiva de uma professora de Educação Física na educação básica, descrevendo-a como um bom exemplo de profissional; SqE1 pontuou a graduação feita em outro contexto e a necessidade sentida de buscar aperfeiçoamento para sanar dificuldades encontradas ao longo da carreira, podendo se incluir: estudos, reuniões, trocas de experiências e práticas profissionais; LqE3 indicou também que sua identidade foi construida ao longo do tempo com cursos, trocas de experiências e horas de trabalhos pedagógicos coletivos no dia-a-dia da escola.

Assim se pode observar que um dos colaboradores colocou a influência da mãe professora como um fator relevante na construção de sua identidade de professor. Tal fato pode remeter a **identidade de filiação**, determinada por um grupo de afinidade com práticas distintas em que existe o reconhecimento por parte dos membros a partir da partilha e acesso a essas práticas. Outro participante diz que foi influenciado (a) por uma professora da educação básica, o

que pode nos levar a pensarmos na **identidade institucional**, uma vez que a identidade institucional diz respeito à posição ocupada pelo indivíduo numa estrutura organizacional e que remete aos direitos e deveres deste individuo. (GEE, 2000)

Os saberes profissionais são especializados e institucionais, decorrendo em grande parte das relações estabelecidas dentro do contexto da divisão social do trabalho. Entre os aspectos elencados podemos encontrar: os saberes da experiência na profissão, indicada por cinco MqE4, EqE1, JqE3, SqE1 e LqE3 dos seis professores-colaboradores; os estudos na área profissional, indicado por dois SqE1 e EqE1, dos seis professores; a troca de experiências entre profissionais da área, indicada por três MqE4, EqE1 e SqE1 dos seis professores e os saberes advindos da experiência em ser professor-colabor, ao longo de sua carreira profissional, apontado com fator ponderável por todos os professores-colaboradores na construção de suas identidades de professores.

A experiência na profissão é essencial na aquisição do sentimento de competência, do desenvolvimento da dimensão relacional e do próprio processo de socialização com os pares na aquisição das rotinas de trabalho, nas quais o professor deve demonstrar sua capacidade em estruturar a sua prática pedagógica. Portanto, ela “exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional” e “elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e vivos como um professor” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.13).

Porém, essa experiencia que dialoga com as dimensões técnicas, humanas e contextuais também é rica na mobilização de saberes, nos levando para o próximo item.

Saberes, dimensões e aspectos considerados significativos no estágio supervisionado para quem vai ser professor.

Os saberes dos professores não formam um conjunto de conhecimentos unificados em torno de uma disciplina ou uma concepção de ensino, mas são nomeadamente ecléticos e sincréticos não obedecendo a critérios de coêrencia conceitual e sim de utilidade em relação às demandas do trabalho, atendendo a critérios de uma “coerência pragmática” (TARDIF, 2002).

Dentre os vários aspectos elencados no questionário, as qualificações consideradas mais importantes em situação de prática profissional foram:

(a) no que se refere às qualificações pessoais: *a voz, clareza e vigor* apontada por cinco: MqE4, EqE1, JqE3, SqE1 e LqE3 dos seis professores; *o equilíbrio, a segurança e o autocontrole* indicados por quatro EqE1, JqE3, SqE1 e LqE3 dos seis professores e.

(b) no que se referem a habilidades de ensino e gestão da classe: houve unanimidade por parte dos participantes: IqE2, MqE4, EqE1, JqE3, SqE1 e LqE3, ou seja, recursos físicos e materiais preparados, conteúdo bem transmitido, nível efetivo de comportamento e controle, precauções de segurança: ensinadas e observadas, uso racional do tempo: verbalização / movimentação, movimentação eficiente dos alunos: utilizações do espaço- tiveram sua importância ressaltada por todos os seis professores.

As habilidades de ensino e gestão da classe se referem à comunicação das idéias de forma clara e eficiente foram assinaldas por cinco dos seis professores-colaboradores: MqE4, EqE1, JqE3, SqE1 e LqE3. A manutenção do interesse e o entusiasmo dos alunos foram assinalados por três; EqE1, JqE3 e SqE1 dos seis professores e o fornecimento de reforço positivo e estímulo as seus alunos foi assinalado por quatro: MqE4, EqE1, JqE3 w SqE1 dos seis professores.

Aspectos relativos às aulas tais como: demonstrar bom planejamento e preparação, utilizar métodos / estilos de ensino adequados, propor tarefas adequadas e adaptadas às capacidades dos alunos, realizar a progressão das atividades / tarefas de maneira adequada, viabilizar a participação de todos, atingir os objetivos, viabilizar a exploração e a criatividade, viabilizar a crítica e a avaliação- foram igualmente indicados por todos: IqE2, MqE4, EqE1, JqE3, SqE1 e LqE3, como importantes para quem vai ser professor.

Individualmente foi incluído por IqE2 em campo específico para este fim a inclusão da experiência e da atualização; enquanto que o equilíbrio, a segurança e o autocontrole mereceu destaque de JqE3. Dos seis participantes: MqE4, SqE1 e LqE3 reafirmaram que todos os aspectos indicados são muito importantes.

No quadro apresentado, o dado do questionário perpassado à luz da experiencia leva a inferencia de que “os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais” no

que se julga imprescindivel a nova geração de professores aprenderem. Desse modo entende-se que essa “experiência é, para o professor, a condição para a produção de seus próprios saberes profissionais”. (TARDIF, 2002, pg. 21). Nos dados apresentados de maneira mais direta pelos questionários esses saberes apareceram vinculados à qualificação pessoal, as habilidades de ensino e a gestão da sala, conforme indicam os professores-colaboradores em seus questionários trazendo subjacente eles a perspectiva de uma cultura profissional que vem sendo construida no tempo e na relação que se estabelece com a idéia de profissão e profissionalização. “Do mesmo modo podem se relacionar também com os saberes docentes vinculados a questão dos saberes curriculares, (planejamento, conteúdo, objetivos, avaliação, didática) e saberes da formação profissional (qualificação pessoal, habitus social, identidade)” (TARDIF, 2002).

Competências e habilidades necessárias para o exercicio da docência apontadas pelos professores-colaboradores.

No contexto das compêtencias e habilidades, ainda, para o exercício da docência se pode colocar que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21).

Com relação a temática apontada, o professor-colaborador IqE2 colocou que experiência, flexibilidade e planejamento são essenciais para o professor de escola, enquanto que MqE4 foi mais genérica e informou que é necessário um conjunto de qualidades e cuidados não especificando-os.

EqE1 indicou a necessidade de se ter um perfil para o ensino escolar, sendo específico para cada faixa etária. Porém, JqE3 apontou a ressignificação da teoria através da prática. Esta resposta vai ao encontro de um componente muito significativo nos estágios, pois é para muitos estagiários a primeira oportunidade da realização desta importante ação formativa. Nesta perspectiva, não se exclui nenhum dos envolvidos no processo pois, esta é uma portunidade de se refletir sobre a formação profissional à partir das próprias experiências, do processo de orientação e de supervisão de estágios.

Assim SqE1 apontou de forma objetiva o compromisso do profissional com aquilo que faz sob todos os aspectos da docência como fator fundamental para

o ensino de qualidade na escola. Segundo este professor, a atuação do profissional (colega ou estagiário) o ajuda a resolver em grande parte os problemas que envolvem o trabalho da educação básica. Já LqE3 valorizou o desenvolvimento da boa didática, o domínio dos conteúdos, ter respeito para com todos de seu convívio, ter perspectivas de inovação, exercitar a crítica na prática cotidiana, bem como gostar do que faz como elementos fundamentais.

Os professores, de modo geral, identificaram qualidades como compromisso com o trabalho, a flexibilidade, o ser crítico, ser inovador, o respeitar a todos, ter umperfil adequado para o trabalho e a experiência. No que se refere às habilidades e competências foram elencados; o planejamento, o domínio dos conteúdos, a boa didática, e a reflexão através da ressignificação da teoria através da prática por parte dos futuros professores. O ensino de qualidade é composto por conceitos complexos, subjetivos, mas que podem se converterem em pontos comuns. Do mesmo modo é composto de várias qualidades pessoais, competências e habilidades oriundas das identidades natural e profissional (GEE, 2000) que vão ao longo do tempo se transformando num processo dialético contínuo.

No entanto, o estágio supervisionado também permite “uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar” vinculados as ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional. De modo que ao possibilitar “o envolvimento experiêncial e interactivo com alunos na sala de aula e com os orientadores”, se criam condições para a realização de “aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conctuais, quer nas concepções de ensino”. (FREIRE, 2001, p. 2)

Assim, o conjunto das competências e habilidades necessárias ao exercicio da docência, na opinião desses profesores-colaboradores se relacionam com a noção de saberes docentes (saberes da formação profissional - ressignificação da teoria, compromisso com o trabalho; saberes curriculares - planejamento, domínio dos conteúdos, didática; saberes experienciais - experiência de estágio), assim como com os saberes profissionais, no que se referem aos saberes relacionais e inter relacionais (trabalha-se com seres humanos e para seres humanos) (TARDIF, 2002). Esta compreensão nos leva também a olhar para a supervisão do estágio como uma prática em que se trabalha a produção da docencia na socialização da profissão.

A socialização da docência no estágio: o acolhimento, a orientação e a autonomia acompanhada.

O processo de socialização profissional pode ser compreendido como a aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional, podendo ser identificado também como a aquisição de um *ethos* profissional, tácito, não necessariamente expresso em palavras, que dá ao agente em socialização, o sentido do jogo (FREITAS, 2002).

Neste contexto acreditamos que o estágio, em situação real de prática profissional, “constitui uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial na profissão” no qual “os candidatos à profissão vão passando de uma participação periférica para uma participação mais interna, mais ativa e mais e autônoma, no seio da comunidade docente e no mundo da escola”, “de imersão na cultura profissional e de configuração e reconfiguração das suas identidades profissionais” (BATISTA, PEREIRA, GRAÇA, 2012, p. 97 e 98).

As observações deste trabalho envolveram seis professores-colaboradores em situação orientação de estágios em aulas, com treze estagiários de uma universidade pública do interior paulista desenvolvendo atividades de regência de aulas na educação infantil e ensino fundamental I, pude assistir a várias situações em que se incluem orientações, conselhos pedagógicos e intervenções.

A distribuição dos estagiários: SoE1, três estagiários - EoE1 um estagiário - IoE2 , três estagiários – JoE3 e LoE3, três estagiários (neste caso os estágios aconteciam nas duas primeiras aulas com a Professora-Colaboradora JoE3 e continuavam por mais uma aula com a Professora-Colaboradora LoE3. Tal situação foi positiva, como pude observar, pois os estagiários foram orientados por dois professores-colaboradores com perfis e experiências de magistério diferentes -. MoE4: três estagiários.

Cabe salientar que o Professor-Colaborador EoE1 solicitou a Direção da Escola que intermediasse junto ao Professor Supervisor de Estágios a sua inclusão na colaboração. Este fato se deu por conta do Professor-Colaborador SoE1 desenvolver trabalhos com estagiários e o professor demonstrar interesse na atuação como professor-colaboraddor à partir da observação dos trabalhos

desenvolvidos Professora-Colaboradora SoE1. Havia a necessidade de se iniciar o estágio de um dos estudantes e aconteceu o entendimento para a inclusão de EoE1

Na escola denominada E1, que atende a Educação Infantil pude observar que o estágio recebe uma atenção muito grande por parte dos professores-colaboradores, direção, coordenação, demais professores e funcionários, assumindo o mesmo valor na prática de professores em atividades, desenvolvendo seu trabalho, pois as conversas em relação às dificuldades de algumas crianças fazem parte dos assuntos tratados, assim como a necessidade de se ter atenção, paciência, preparo e o respeito às diferenças entre os níveis de ensino e atuação.

Na escola E1 há dois grupos de estagiários e pude observar que a estagiária fez a regência individualmente com o Professor-Caborador EoE1. A estagiária é autoconfiante em suas atitudes em aula não apresentando qualquer problema na condução da aula, assumindo uma postura de muita segurança e independência, sempre com muita consideração e respeito. Neste cenário, o Professor-Colaborador EoE1 só intervinha na aula se houvesse necessidade, caso contrário a estagiária seguia o seu plano de aula que tinha sido discutido ou planejado anteriormente com ele. Portanto, sua atuação fica um pouco mais restrita a aspectos ligados ao planejamento e a observação. Há que se colocar que o Professor-Colaborador tem pouca experiência no maginstério e na colaboração.

Na escola E2 de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, as estagiárias são muito confiantes e entusiasmadas com o estágio, desenvolvendo de forma muito competente o trabalho. As reflexões presenciadas denotam um fazer docente traduzido em posturas muito seguras e articuladas do “ser” professor. O mesmo pode ser encontrado na escola E4 de Educação Infantil, podendo-se observar que os estagiários desenvolvem um bom trabalho e tem uma postura de professores que vão desde a vestimenta apropriada, o cuidado com a aparência, cabelos presos, atitudes, voz, clareza, motivação, postura e liderança sobre o grupo denotando um saber da profissão.

Na escola E3, o grupo de três estagiários demonstrou um “*habitus*” docente que vai desde a vestimenta, condução dos trabalhos, as atitudes de comando e intervenções. Observei que as aulas dos estágios supervisionados eram sempre ricas, principalmente no aspecto do planejamento e da reflexão dentro de um contexto de preparação para o trabalho e prática profissional.

Assim sendo, em uma das manhãs de aulas de estágios, um dos estagiários (eC) desse grupo na escola E4, em relato informal e expontâneo disse que a sua vontade de se tornar professor veio da experiência de aluno na educação básica à partir de aulas com um professor de educação física e treinador esportivo que ele considera muito bom. Em seu depoimento disse ainda que, muitas de suas atitudes nas experiências de regente em aulas tinham como inspiração o antigo professor.

Tais afirmações de (eC) que fez o estágio na escola E4, ligado ao Professor-Colaborador (MoE4), nos remetem a pensarmos na socialização primária, ou seja, acontecimentos que influenciaram na escolha da profissão, experiências da escolarização e de contextos sociais (TARDIF, 2002; DUBAR, 2009). Embora estas ações, crenças, valores estejam enraizadas na primeira socialização, elas não estão engessadas nelas próprias, pois o indivíduo tem contato com outros agentes ao longo de toda vida, dando margem para a socialização secundária (SqE1, MPE4) como um “processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 1996, p.169).

Desse modo, a colaboração nos estágios, na participação do professor-colaborador, tem um papel significativo na medida em que pode auxiliar o estudante eC a ressignificar a sua prática na passagem de aluno para professor, olhando para a prática profissional como futuro professor e não mais aluno. Assim, a aprendizagem que acontece nos estágios influencia diretamente os estagiários, podendo propiciar também a reflexão e a aprendizagem dos professores-colaboradores e não só dos estudantes. Enfim, essa troca de experiências e partilha de saberes consolidam “espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 14).

5.2 Ser Professor e Professor-Colaborador: O Trabalho Docente como Perspectiva

No desenvolvimento da pesquisa solicitamos que os participantes respondessem sobre o que fazia um professor de educação fisica escolar e o professor-colaborador de estágio na educação fisica, pensando nos

desdobramentos das situações de receber e orientar estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física.

Nesta direção Nóvoa (1995) aponta que é essencial reforçar a necessidade de que a formação de professores esteja pautada na epistemologia da prática, envolvendo a racionalidade prática como a base dessa preparação, ou seja, colcoando a escola no centro desse processo e a prática como um lugar de formação.

Esta questão ganhou espaço a partir dos anos 90, quando a discussão sobre a formação dos professores deslocou-se para o terreno profissional, valorizando os saberes experiencias, a prática dos professores e o desenvolvimento pessoal e profissional. Embora haja este encaminhamento como proposta, a escola é habitada por diferentes tipologias, assim como os professores vem de diferentes processos de formação. Em função dessa compreensão partiremos para a identificação de vestigios de como esses professores colaboradores constituiram as suas identidades, sendo que especial atenção será dada, se possivel, para o lugar que a prática ocupou em sua formação.

De modo que concordamos com Infante (1996) quando assinala que é na interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático que se constrói o conhecimento profissional, pois os professores desenvolvem uma inteligência prática que está diretamente ligada com a sua ação em sala de aula e que influencia o seu modo de pensar sobre sua própria prática.

O Professor-Colaborador como Professor de Educação Fisica e como Professor que Acompanha/Orienta o Estágio: o que se valoriza ou se prioriza.

Nas entrevistas realizadas pudemos observar que os professores menos experientes tanto no magistério quanto no exercicio da função de professor-colaborador valorizam muito a questão dos planos e roteiros de atuação. Tal postura revela que esta compreensão tem importância e acaba propiciando o foco em muitas outras questões nas quais se insere o planejamento.

EeE1 em suas explanações disse valorizar muito o planejamento das aulas, tanto em relação as suas aulas como nas aulas dos estagiários, pois...

> *"Planejamento, o estagiário vem com o planejamento dele para você, daí você vê a essência a partir do que eu fiz, eu planejei. A gente pode sentar e*

> *conversar, encaixar os conteúdos ou se não o plano dele está pronto e a gente vai aplicar o planejamento do estagiário, dá pra ser bem articulado. A estagiária conseguiu dominar os alunos ela leva bem os alunos, não precisa ficar muito perto, o faz assim, faz assado, então eu já deixo mais livre mesmo."* (EeE1).

Do mesmo modo IeE2 afirma que são situações distintas e coloca um aspecto de sua personalidade nas relações que estabelece nas orientações de estágios, como a exigência vinculado ao plano de ensino, mas podendo ser contornado.Porém, o plano de ensino é colocado por ela como um aspecto relevante de seu trabalho e que a deixa apreensiva quando o mesmo não está adequado.

> *"No meu caso eu fico apreensiva, não fico segura, porque isso é do meu ser, eu trabalho este lado da minha ansiedade, da minha insegurança e que eu sou uma pessoa perfeccionista, este é o meu problema, eu quero que tudo saia como eu planejei..., aí com o passar das aulas, com o passar da convivência que elas (as estagiárias) vem, aí você vai confiando nas pessoas, porque a confiança não é assim, eu te conheço hoje e já confio não é, então você vai adquirindo esta confiança mas para mim é difícil."* (IeE2).

O plano de ensino também é apontado por JeE3 como um aspecto importante do trabalho do professor na escola, bem como se assinala que dar aula para os escolares e ser professor-colaborador não são a mesma coisa.

> *"Lógico que não são a mesma coisa, mas, que foi gratificante. Eu como professora fiz o meu planejamento, e não sabia que as estagiárias vinham no começo estar observando minhas aulas. Estar junto ver se elas estão conseguindo agir como professoras e, em alguns momentos intervir. Eu, por exemplo, fico olhando e penso como eu faria se estivesse ali, ou que eles poderiam ter feito desse jeito."* (JeE3).

MeE4 também relatou uma situação de orientação, ilustrando a sua postura afirmando que ser professor e professor-colaborador são duas situações distintas, mas que aprecia as duas.

> *"Não é a mesma coisa, você está dando aula, você já está acostumada com o seu aluno, crianças pequenas. Eu oriento muito para que os estagiários vejam a parte de segurança porque atividades que tenha algum perigo. Em uma situação de aula o estagiário trabalhar o rolamento e deixou a criança fazer sozinha, aí eu já cheguei e orientei: você segura deste jeito, você leva a criança não é, você leva o corpo da criança Por isso não é a mesma coisa não . Você tem que orientar, mas eu aprecio as duas partes."* (MeE4).

Em outro depoimento, SeE1 demonstra uma maior clareza e domínio de situações de estágio, assim como na sua relação com os professores

supervisores de estágios da universidade, apontando que este contato contribuiu para a sua evolução na profissão como docente. Em seu depoimento também registra as diferenças que há em ser professor das crianças e orientar os estagiários.

> *"Não, não é, eu lido com eles parecido porque eles estão ali, mas não foge muito daquilo, do meu olhar, porque eu olho para as crianças e para o estagiário, ou professor em formação, e é meio parecido porque ele está ali, eu tenho que dar algumas dicas para ele, eu tenho que.... como eu faço com as crianças observações. As vezes eu vejo que alguma aula dada pelos estagiários não funcionou bem, eu penso e digo: comigo também acontece isso, porque se eu proponho uma aula parceira para várias turmas eu tenho inúmeras possibilidades, de acordo com cada turma, têm horas que fica super legal, super empolgada, tem horas que fica horrível, e você fala meu Deus do céu, o que aconteceu, não funcionou, mas tudo é relativo "o que é que está acontecendo, porque não deu certo", E eu digo: Isso precisa ser trabalhado porque conforme a minha experiência..... Por exemplo trabalhar o imaginário... é uma técnica. No começo do ano eu trabalho na intuição, e ao longo do tempo também. Eu digo aos estagiários, eu trabalho assim, quando eu quero que eles façam atividades corporais, correr, movimentos de braços, então eu falo que eu tenho uma vara mágica, a gente tem que trabalhar com o imaginário com todas as faixas etárias. Depois a gente tem que colocar algumas coisas técnicas. E em relação ao 'feed back' eu consigo, acho que sim Eu vou conversando, e isso que é interessante. Este ano ta diferente, porque elas (estagiárias) ficaram e participaram do 'HTP(I)' e isso é uma coisa que é mais difícil de acontecer e eu pude explicar algumas coisas do trabalho, aquela ficha, e foi muito rico para elas principalmente e, a gente interage. É difícil para todo mundo, com é o caso da ficha, estamos construindo, é uma coisa assim, é isso que eu acho importante, ninguém sabe tudo, a gente está construindo sabe, a gente sabe um pouquinho, eu vou passando a minha experiência para vocês, é isso que eu deixo sempre claro para elas,..."* (SeE1)

Em vista do exposto, se compreende que o planejamento das aulas, a aproximação do contexto escolar, o acompanhamento do professor supervisor, as reflexões e os debates sobre a prática pedagógica, a inserção lenta e gradativa no mundo da docência e a descoberta da docencia como profissão (ou vocação) são, na opinião (NEIRA, 2012, p. 182) os elementos signficativos que contribuem para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes. E, poderiamos, acrescentar que também são bastante valorizados pelos professores-colaboradores.

Neste sentido, as afirmações da Professora-Colaboradora (SeE1) sobre as distinções cabíveis a cada processo de ensino (professor de escola e orientador de estágio) guardam similaridasdes, pois as questões do humano permeiam as relações para além da questão da docência em função de que "[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos." (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 31).

Por outro lado a educação de crianças e adolescentes da educação básica tem abordagens e características muito próprias, distintas de andragogia que é a educação de adultos, que é o que acontece nos estágios.

Nos depoimentos apresentados fica claro que os professores-colaboradores tem a compreensão de que a sua atuação na orientação dos estagiários é diferente da atuação como professores da escola, podendo haver algumas similaridades em termos de estratégias. Um aspecto ponderável é que na orientação de estágios tratamos da educação (formação) de adultos. Tivemos como indicações: o plano de ensino, o planejamento, as estratégias de ensino assim como, o conhecimento da faixa-etária, aspectos que mais mereceram destaque. Diante disso vem à questão: qual é o significado que atribuem à denominação de professor-colaborador.

Ser Professor-Colaborador: significado, conhecimento, aprendizagem e desafios.

Partindo do pressuposto de que a experiência do trabalho docente exige tanto um domínio cognitivo e instrumental, como uma socialização na profissão em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000), solicitamos aos professores-colaboradores que descrevessem os sentidos que dão a sua prática enquanto colaboradores.

Com referência ao significado que cada um dos professores-colaboradores confere à atividade de ser um professor de escola e um professor que acompanha o estágio na escola, os relatos estiveram focados no auxilio, na orientação, na interação/relação e na experiência para a prática da profissão na realidade das escolas.

> *"Acho que é uma ajuda para a prática do aluno que está se formando, um auxílio, eu acho que é um tipo de uma orientação. O professor tem que saber se é isso mesmo que ele quer se é essa área que ela quer seguir"* (EeE1).
>
> *"É passar a prática, não é?, o dia-a-dia, o meu real, não é? o meu real é o que eu vivo aqui."* (IeE2).
>
> *"Olhe eu me senti bem, fiquei feliz porque veio só a enriquecer, como se elas estivessem multiplicando... então, por exemplo, eu vi que muitas vezes as professoras conseguiram interagir e eu consegui me ver ali fazendo o*

> *papel delas, e eu orientando, participando, então eu acho que me senti enriquecida."* (JeE3).

O Professor-Colaborador MPE4 reportou as experiências nos estágios ao período em que foi aluno da graduação e o apreço que tinha pela pessoa que o orientou, dizendo que gosta do ato de orientar.

> *"Olhe, eu acho que é uma parte muito importante porque quando eu fiz estágio, eu tive uma boa orientação, eu fiz estágio com a K, fiz estágio com a M., e com a dona I. Eu acho que elas me orientaram bem e eu gosto desta parte de orientar, eu gosto de ensinar e passar o que eu sei, porque são 27 anos de profissão. É bom você passar o seu conhecimento. É uma trajetória grande e você vai guardar só para você, para que? É bom você passar..."* (MeE4).

No depoimento do Professor-Colaborador SeE1 o foco foi o aprendizado. Esta professora ressalta que a tarefa desempenhada traz benefícios também ao Professor-Colaborador uma vez que existe um aprendizado nesta relação. Para ela esse aprendizado se torna de mão dupla e beneficia à todos.

> *"Eu aprendo bastante com eles, e é interessante, eles tem bastante "pique", energia, isso é bem legal, eles dão umas atividades que eu sozinha não consigo, e não tenho mais pique para isso, são umas coisas assim...."* (SeE1).

Dentro desse contexto se pode repetir novamente que essa troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua (NÓVOA, 1992). Neste processo, a socialização se desenvolve na assimilação dos indivíduos aos grupos sociais como construção de uma identidade social na e pela interação (SOUZA NETO et al, 2012).

Assim sendo, no perfil profissional do professor-colaborador que trabalha no acompanhamento de estagiários foram encontradas características na dimensão humana como receptividade, colaboração e experiência, bem como na dimensão técnica vinculada a se ter uma fundamentação para orientar, entre outras, consideradas como atividades fundamentais para a orientação da docência na educação básica e no nível de ensino de atuação e na compreensão do que o estágio supervisionado é.

> *"Eu acho que no caso tem que ser receptivo, ser bem receptivo, entender o porquê do estágio, ter clareza, passar as informações para o estagiário dos alunos, quando eles chegam não sabem como é a sala, instruir sobre os alunos que você tem, a faixa etária, os alunos que você já trabalhou, para dar uma ajuda no caso."*(EeE1).

> *“Eu acho que ele tem que ser observador, colaborador, eu acho que a experiência é uma das principais características. Pode acontecer que a pessoa acabe de ser formar e entre para observar ou colaborar, eu acho que a experiência é um dos principais com eu falei no começo.”* (JeE3).

O professor-colaborador MeE4 se ateve em seu depoimento em evidenciar as especificidades dos locais de atuação e as experiências advindas destes locais de atuação conforme segue:

> *“Tem uma diferença muito grande porque o professor que está na escola, que está recebendo o estagiário, está diretamente com o aluno da escola, e vive o dia a dia da escola”* (MeE4).

No relato de SeE1 houve o apontamento de uma deficiência no aspecto da fundamentação teórica, nas escritas e discursos dos professores da escola. Este apontamento é muito significativo uma vez que revela um entendimento da atuação docente e a admissão de que a prática no ambiente escolar é muito importante e relevante. Entretanto, o registro, a comunicação e a articulação dos textos e do discurso são fundamentais, inclusive, para os avanços da área e o reconhecimento do professor da escola. Neste relato ficam implícitas possibilidades de parcerias, união e ressignificação de saberes.

> *“A gente tem a prática e às vezes, falta um pouco da fundamentação teórica. Eu acho, que a minha deficiência é neste sentido, eu sei na prática, mas assim quando eu tenho que fundamentar, dar forma, que é o registro do trabalho da universidade da forma acadêmica, eu acho que eu tenho uma deficiência. As vezes você sabe exatamente, mas você não sabe encaixar... entendeu?, e quem também já estudou isso, como é que nós vamos organizar, entendeu? essa fonte! No caso o professor da universidade, tem um discurso mais elaborado, mais referências, mas não tem a vivência da prática, e a gente tem a prática, mas falta em alguns momentos esse "fazer a ponte com a teoria". E que é de extrema importância, as duas coisas são extremamente importantes, não é? porque se você não souber explicar a sua prática... você falha!”* (SeE1).

Assim sendo, visando avançar no aprofundamento dos desafios buscou-se conhecê-los um pouco melhor perguntando aos professores-colaboradores que apontassem as suas dificuldades no processo de colaboração dos estágios na escola.

EeE1 e MeE4 assinalaram que até o momento não encontraram nenhum tipo de problema.

> *“Olha, eu não tive nenhum problema... assim, com estagiário, as duas estagiárias que eu recebi na escola foi tranqüilo, nunca tive problema com ela... enfim”.* (EeE1).

> *“Eu acho que não teve muitas dificuldades não. Eu recebo estagiários desde a primeira turma da Universidade. Então não tenho muitos problemas. Nunca tive problemas com os estagiários nem com os professores que acompanham estagiários, sempre foi tranqüilo.”* (MeE4).

O Professor-Colaborador EqE1 indicou também que esta tudo bem e não vê a necessidade de orientações. O mesmo foi colocado pelo Professor-Colaborador JqE3, evidenciando que os alunos foram bem orientados e que não via necessidade de orientações.

No entanto, para IeE2 há necessidade de encontros regulares e uma maior comunicação entre os Professores da Escola e da Universidade, assim como um fechamento no final do semestre das atividades entre os envolvidos.

> *“Eu acho que é a falta de comunicação do professor do estágio, não é do professor da universidade. Falta esta troca, de eu estar expondo o que é o meu real para eles, ou a gente ser convidada uma vez por mês..., todos os professores que recebem alunos estagiários, como a gente têm os ATPCS, ATPIS. Então... que... quem sabe repensar nisso.Está faltando este contato aí, entre o professor da escola com o professor da universidade, porque terminou o estágio e a gente só falou tchau... Então, foi muito bom estar aqui com você, tchau, tchau, e acabou”.*(IeE2).

SqE1 também indicou em suas respostas a proposta de reuniões com outros professores-colaboradores e com o professor supervisor de estágios para orientações gerais, trocas de experiências e explanações sobre aquilo que se espera deles na atuação dos estágios e na relação com os estudantes estagiários. Nesta direção, o Professor-Colaborador LqE3 apontou também como proposição o diálogo como forma de orientação, a perspectiva de troca de informações e a recepção de orientações.

Para JeE3 e SeE1 a maior dificuldade que eles enfrentaram em suas supervisões no desenvolvimento do estágio foi o não acolhimento das orientações didáticas e pedagógicas, conselhos pedagógicos, entre outros por parte dos estagiários. Embora tais atitudes sejam raras dentro dos processos de colaboração nos estágios, elas são muito negativas conforme assinalou JeE3, pois acabam por prejudicar as possibilidades de reflexão e avanços dentro de um contexto teórico-prático que poderia ser muito positivo na formação inicial do estagiário.

> *“Eu acho que é difícil porque às vezes você encontra pessoas que não gostam que você fale nada, ou que você fale alguma coisa do tempo, da hora, olha ta passando... a pessoa fica nervosa, então acho que eu encontrei um pouco de dificuldade aí, de você olhar para a pessoa, falar uma vez e perceber que a pessoa não quer que você fale...Eu chamei a atenção uma ou duas vezes, quer dizer, não é chamei a atenção, tentei orientar e eu percebi que a pessoa não gostou muito e também não fez diferente na última aula. A professora não está aqui para criticar, para humilhar, está aqui para orientar, para quem vem fazer estágios... vem receber orientações, senão não precisava nem existir a aula. Esta é a função de uma orientação.”* (JeE3).

> *“Quando eu encontro resistência. Normalmente eu não tenho muitas dificuldades porque ele já vem sabendo, não é?, vem preparados, aquele caso foi assim, uma coisa muito rara, é raro e bastante diferente.”* (SeE1).

Estas considerações levam a atribuição de um valor signficativo às situações dos estágios e de se explorar cada vez mais os espaços de interação em todas as suas configurações, pois, conforme Fullan & Hargreaves (1997, p. 111) “poucas coisas são tão importantes como a profissionalidade interativa”.

Em outra questão, ao solicitarmos uma diferenciação das funções de professor na escola e professor-colaborador constatamos que os colaboradores, em diferentes ciclos de vida da carreira e experiência têm respostas diferentes aos questionamentos, assim como observamos que os mais experiêntes desenvolvem o trabalho de forma mais segura. Porém, os professores-colaboradores que estão iniciando na orientação sugeriram que lhes fosse apresentado um plano que roteirize as ações.

No que se refere ao aprendizado de se tornar colaborador, todos indicaram que a prática foi fundamental para esse processo, assim como houve apontamentos no qual se colocou que este papel foi desenvolvido em interação com o professor-colaborador através de conversas, duvidas, cursos (SeE1); outro apontou que em função da boa experiência de orientação que teve no período estagio na universidade em que estudou disse que gosta de orientar. Entre outras experiencias, os professores-supervisores colocaram também como atratores e desafios a aproximação da escola com a universidade e em especial dos professores supervisores de estágios da universidade.

Nesta direção, Franco (2008, p. 114) afirma que há uma lógica da prática e uma lógica da formação, evidenciando uma cisão entre teoria e prática na formação dos professores, mas vislumbrando a prática com a teoria de forma concomitante como possibilidade. Esta cisão não há no estágio supervisionado, pois ambos parecem trabalhar a prática como um *lócus* de formação, mas de

lugares diferentes. De modo que um maior diálogo no âmbito institucional na forma de parcerias parece ser o mais desejável para essa realidade, pois, como já foi colocado, a socialização é um processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais na e pela interação com os outros (SOUZA NETO et al, 2012), nos levando para o próximo tópico.

5.3 A Socialização Profissional entre o Professor Supervisor e o Professor–Colaborador: uma questão social, temporal e relacional.

Os professores-colaboradores ao falarem dos professores supervisores de estágio assinalaram, que entendem o que estes professores fazem. Embora sejam aspectos que não dizem respeito ao objeto específico do estudo, eles falam de um lugar em que se dá a socialização profissional entre ambos, considerando a dimensão humana (relacional e interacional), a dimensão técnica (competencias e habilidades) e a dimensão contextual (contexto social e político) (CANDAU, 1991).

Quanto ao perfil desse professor é alguém que tem experiência, está sempre se qualificando e buscando novos horizontes, se atualiza constantemente e desenvolve uma boa receptividade.

> *"Olhe eu acho que um professor de faculdade é um professor experiente, em primeiro lugar e que não tem medo de continuar buscando novos horizontes... está sempre se qualificando, está sempre procurando curso, então eu penso que um professor de universidade é assim, tem experiência em primeiro lugar, e atualização para ele ser um professor universitário, para ele poder passar para as pessoas que estão entrando e ser receptivo principalmente, porque ele está lidando com pessoas."* (JeE3)

O Professor-Colaborador SeE1 assinalou que tem e mantem uma relação muito boa com os professores supervisores de estágios e com a Universidade, apontando a acessibilidade do professor da Universidade como uma característica muito positiva.

> "*Eu acho que no caso do professor supervisor de estágios, ele é aberto, por isso que existe essa troca Se você não for aberto não tem como porque daí ele vai ficar lá, ele vem aqui, observa e aí eu não tenho uma interação A gente sempre teve uma relação assim, eu nunca achei que ele não pudesse me ajudar ou que eu...."ah eu não vou perguntar porque eu tenho que saber". Como é que eu vou perguntar para o professor da universidade se eu já estou aqui, formada e, eu não posso... eu nunca tive isso entendeu, eu nunca tive essa postura, o que eu não sei eu pergunto e o que eu sei eu falo que eu sei.....Porque ele me dá abertura para fazer isso, ele não tem uma postura fechada*...(SeE1).

Em outro contexto, o Professor-Colaborador IeE2 vai assinalar que os professores da universidade são inacessíveis, atribuindo esse problema às influências de suas atribuições e rotinas de trabalho.

> *"Eu os vejo muito...; assim muito inacessíveis. Você não consegue chegar até eles, não é?, tem muita burocracia até você conseguir chegar, por mais que tenha o e-mail. Mas é difícil porque aqui no meu trabalho eu tenho a minha rotina, tenho os meus horários, eles também tem a rotina deles, os horários deles... Então talvez..., não é? Se tivesse esta possibilidade de nos encontrarmos mais..."*.(IeE2).

Embora aponte para este desafio, o Professor-Colaborador IeE2 também reconhece em depoimento anterior que está faltando uma maior comunicação entre ambos, chegando a colocar que o professor da escola precisaria se comunicar melhor com o professor da universidade.

> *"(...) é a falta de comunicação do professor de estágio, não é do professor da universidade. Falta esta troca, de eu estar expondo o que é o meu real para eles, ou a gente ser convidada uma vez por mês...* (IeE2).

Já o Professor-Colaborador MeE4 se ateve em sua descrição a evidenciar as especificidades dos locais de atuação em relação ao perfil do professor.

> *"O professor da universidade trabalha com os adultos, com a formação dos professores, então tem coisas que não bate mesmo, porque a vivência é diferente e... a gente já sentiu muito isso, não é?"* (MeE4).

O que significa dizer que o objeto de estudo é diferente no campo da formação. Nem todos os professores-colaboradores conseguem perceber esta diferença que acaba sendo decisiva na hora da socialização das identidades.

Há também o Professor-Colaborador EeE1, novo no acompanhamento dos estágios, assinalando que os professores da universidade estão presentes na supervisão dos estágios, mas que gostaria que eles fossem, ainda, mais presentes.

> "*Sobre o Professor Supervisor de Estágios, eu acho que ele é presente, mas eu acho que ele deveria ser um pouco mais*". (EeE1).

EeE1 não reivindica encontros ou um contato mais próximo, pois, como já assinalou, não tem problemas de orientação com os estagiários, dizendo que o seu processo de acompanhamento é tranquilo, mas que gostaria de contar com os professores da universidade em tempo integral. Cita por exemplo a participação

desses professores no planejamento de suas atividades, assim como gostaria de receber uma avaliação do que ele propõe e faz.

Assim, quer por insegurança no exercicio de uma nova função, quer por aderência ao trabalho proposto e desenvolvido em parceria e por evidenciar que a diferença está na especificidade do núcleo de formação, os professores supevisores da Educação Física tem uma representação positiva junto aos professores-colaboradores a respeito do trabalho que desenvolvem, da seriedade, da qualificação e da experiência. Por esta imagem passa também a compreensão de que são pessoas com as quais se pode aprender e que esta convivência pode representar a abertura de novos processos de aperfeiçoamento profissional. Estes aspectos estão relacionados também ao bom trabalho desenvolvido há vários anos pelos professores supervisores de estágios da Universidade no município em que se desenvolveu este estudo. Portanto, os contatos com os professores supervisores da Universidade, não ignorando os desafios que esta parceria ou colaboração pode suscitar, contribuem para os processos sociais de formação da identidade em função de que esta pode ser modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais dentro da estrutura social (BERGER e LUCKMANN, 2009).

6 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DA IDENTIDADE E DOS SABERES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Em função dos aspectos mencionados anteriormente, neste capítulo buscou-se conhecer melhor o cotidiano do estágio supervisionado na escola com ênfase maior na Prática de Ensino.

6.1 A Entrada na Escola como Ponto de Encontro entre Processos de Socialização

A entrada na escola na condição de estagiário provoca a imersão num local conhecido, mas que a partir desse novo momento toma como configuração uma nova proposta: não mais como alunos, mas como professores numa dificil transição de *habitus* social (SOUZA NETO; SARTI; BENITES; 2011). De modo que esta nova socialização tem exigências próprias, pois....

> A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. Ao mesmo tempo, são também adquiridas "compreensões tácitas", avaliações e colorações afetivas desses campos semânticos. Os "submundos" interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o mundo básico adquirido na socialização primária. (BERGER; LUCKMANN, 2009, p. 179).

Nesta experiência de prática profisisonal, os desafios emergem na socialização da identidade de professor por parte da Escola e da Universidade; na assunção da identidade de professor-colaborador e presença da identidade de professor supervisor. De modo que ao professor-colaborador e professor supervisor competem assumirem a identidade de professores formadores (identidade institucional) com cada um falndo de um lugar diferente, mas complementares ou interdependentes.

Porém, junto com a socialização da identidade também vem à socialização dos saberes incorporados na socialização das atividades em transações externas entre individuos e instituições e na socialização dos indiviudos em transações internas ao individuo e aos atos de pertencimento (DUBAR, 2005).

Nas quatro escolas em que as observações foram realizadas pode-se registrar que os estagiários foram sempre muito bem recebidos. Não houve nenhum tipo de situação negativa ou dificuldades enfrentadas pelos estudantes quanto a receptividade. O acolhimento por parte de outros professores, funcionários e gestores transcorreu de maneira positiva.

Como exemplo podemos apontar que na escola de Educação Infantil E1, junto à Professora-Colaboradora SoE1, as estagiárias demonstraram estar “em casa” nesse ambiente, podendo circular à vontade para e solicitar eventuais informações ou esclarecimentos. O acesso e a escolha dos materiais que estão organizadamente guardados foram confiados às estudantes. As estudantes também trazem materiais da universidade e os produzidos pelo grupo com o intuito de diversificarem e enriquecerem as atividades. Nesta mesma unidade, as estudantes estagiárias acompanharam as crianças em um evento de excursão ao zoológico na cidade da região. A ida das mesmas foi muito valorizada, sendo este um momento diferenciado na experiência destas estudantes que tiveram a oportunidade de vivenciar um aspecto do dia-a-dia de uma escola de educação infantil com todos os seus preparativos e cuidados.

Podemos ainda dizer que nesta escola de educação infantil E1, as relações entre os envolvidos no estágio são muito positivas. O estagiário é muito bem recebido, podendo-se creditar esse fato também ao bom trabalho realizado pelos professores supervisores de estágios que mantém uma excelente relação com as escolas envolvidas nas ações de estágio no município.

As manifestações de apreço ocorrem entre todos os envolvidos, tendo sido observado isso nos momentos em que um dos supervisores da universidade conversava com o professor-colaborador, bem como com a direção ou a coordenação pedagógica, ajudando a compor um quadro positivo para o desenvolvimento dos trabalhos.

Observamos também que em todos os momentos de presença das estagiárias no ambiente escolar houve sempre muita urbanidade e reciprocidade nas relações. As estagiárias também são pontuais e tem responsabilidades com suas aulas, preparando, diversificando e assumindo o compromisso com responsabilidade, disciplina e autonomia.

Nas quatro unidades observadas, as atividades propostas de estágio foram sempre muito bem recebidos pelos seis professores colaboradores.

Quanto à recepção nas escolas dos estagiários, esta variava conforme as características pessoais dos colaboradores. Demonstrações mais afetuosas ocorriam de forma natural, podendo-se registrar beijo no rosto e abraços e apertos de mãos; algumas palavras sobre o dia, os acontecimentos da semana, especialmente ligados a educação e a escola, ficando claro que a presença dos estagiários nunca gerou nenhum desconforto ou manifestações de desapreço ou que o estágio seja um compromisso desagradável e ou algum tipo de constrangimento, ao contrário, sempre foram valorizados e muito bem acolhidos.

Uma das professoras-colaboradoras da escola E1, inclusive, procura informar todos os acontecimentos da escola de forma a estar inserindo-os no contexto e valorizando a posição dos estudantes.

Assim as situações vivenciadas na Prática de Ensino dos Estágios Curriculares suscitaram saberes ligados ao exercício da profissão uma vez que concorrem para a formação: “todos os elementos constituintes do processo de formação inicial, conjunto com as vivências docentes extracurriculares e com as experiências de vida” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO; 2011, p. 11).

Neste percurso de observação pude registrar também que um professor de educação física da unidade escolar E1, vendo que o seu colega recebia estagiárias manifestou a direção o desejo de receber estagiários. Solicitou ao professor supervisor de estágios que sua turma também tivesse a presença de estudantes para desenvolver seus trabalhos de estágio, passando a ser o Professor-Colaborador EoE1.

Outro fato interessante que observei em uma das escolas foi que a Professora-Colaboradora da escola de Educação Infantil SoE1 apresentava os estagiários como professores aos alunos.

Embora o grupo de crianças nesta idade (educação infantil), na escola, não diferenciasse o termo professor ou estagiário, esse tipo de tratamento na esfera das representações é importante, pois se coloca a ênfase no papel de professor e na sua identidade, contriuindo para o desempenho das atribuições.

Pude observar também que aquele professor que passou a ser o Professor-Colaborador EoE1, dessa mesma unidade, apresentava a estagiária também como professora que iria trabalhar em conjunto com ele. A adaptação dessa estagiária junto as crianças foi muito rápida e sem problemas.

Na escola E2, o Professor-Colaborador IoE2 apresentou os estagiários como professores, chamando a atenção das crianças para trata-los como professor e não de “tio ou tia”. Sempre que se observa algum tipo de esquecimento, ela corrigia e orientava dizendo que os estagiários eram professores, devendo ser chamados de professores ou pelo próprio nome.

Com a escola de ensino fundamental I E3, as estagiárias foram apresentadas como professoras que desenvolvem seu trabalho na escola, mas que ainda estão cursando a universidade. Portanto, percebe-se que tal postura investia os estagiários de autoridade para conduzir a aula, uma vez que além de estar presente considerava e valorizava todas as atitudes tomadas por eles, conforme observamos junto aos professores-colaboradores JoE3 e LoE3.

6.2 A Socialização da Identidade e dos Saberes na Prática de Ensino do Estágio Supervisionado

> A rotina da Prática de Ensino nas aulas a serem desenvolvidas envolve os estagiários acompanharem o professor-colaborador até a sala de aula da Professora de Educação Infantil para receberem a sua turma ou aguardarem no local de desenvolvimento das atividades da aula. Assim as descrições estarão enfatizando a ida até a sala de aula e a espera da classe, o inicio da aula, o desenvolvimento da aula, a parte final da aula e o retorno à sala de aula**.**
>
> Entre os pressupostos fundamentais que orientaram o foco nesse acompanhamento está o entendimento de que a formação de professores não é construida apenas com o acúmulo de conhecimentos da formação inicial, mas que parte significativa da formação acontece no contexto da prática profissional (RODRIGUES, 2014, p.69).

A ida até a sala de aula e a espera dos alunos da classe.

Nas escolas E2 Educação Infantil e Ensino Fundamental I, o Professor-Colaborador IoE2 e na E3 Ensino Fundamental I, Professor-Colaborador JoE3, as estagiárias acompanhavam os alunos até a sala de aula.

O uso da sala sempre acontecia para explicação mais detalhada um determinado conteúdo, bem como para a chamada e registro na caderneta. Na

escola E2 pude observar inclusive a aplicação de uma avaliação escrita para esses escolares do ensino fundamental I. As estagiárias seguem esta rotina em suas aulas.

Porém, nas duas escolas de Educação Infantil E1 e E4 em que atuam os professores-colaboradores SoE1 e EoE1 e MoE4, os estagiários esperavam no local da aula os alunos. Nestas escolas, os estagiários acompanhavam os alunos até a sala em algumas oportunidades, mas, o que predominava era o aguarda-los no local. Como justificativa, o Professor-Colaborador SoE1 desta unidade assinalava que era devido ao tempo de troca de sala ser relativamente pequeno, adotando essa postura para adiantar o expediente dos trabalhos.

O inicio da aula

As aulas observadas nas escolas E1 e E4 seguem um esquema de organização que compreende a parte inicial da aula com atividades de baixa intensidade motora que vão aumentando gradativamente para, por exemplo, os alunos que saíram do repouso em sala de aula passem a esta nova situação de maneira adequada. O cuidado com a escolha de conteúdos de uma cultura de movimentos corporais que propiciem bem estar, saúde e a participação de todos é motivo de atenção sempre. Estes cuidados vão desde a proposta da atividade, a duração da mesma, a intensidade, questões relativas à temperatura, ao local, a questões de segurança, entre outros que devem ser motivo de atenção.

Na escola E1 de Educação Infantil no início de uma das aulas do professor colaborador SoE1, a estagiária regente colocou os alunos em um círculo e explicou a brincadeira que foi uma cantiga que envolvia movimentos. Houve a atenção e participação de todos. O uso da musica (cantiga) estimulava muito o inicio da aula conforme se observava a expressão corporal na amplitude de movimentos e possibilidades de movimentos, além da atenção ao comando de voz da brincadeira. As habilidades motoras desenvolvidas eram apropriadas aos propósitos da atividade. Os movimentos envolveram a identificação na execução do movimento vinculado do nome das partes do corpo e movimentos de equilíbrio, flexões e balanços, pois as crianças do pré II teinham tido antes uma exposição sobre o conhecimento do corpo.

Em outra aula, na escola de Educação Infantil E1 junto ao Professor-Colaborador SoE1, a aula foi iniciada pela estagiária regente com uma atividade de pega rabo. Os estagiários distribuíram uma fita para cada aluno e orientaram para

que fosse colocada na parte de trás do corpo, na altura da cintura. A atividade consistia em se conseguir pegar o maior numero de fitas sem perder a própria, havendo a participação de todos. Esta atividade propiciava o desenvolvimento motor associando atenção, observação periférica, agilidade, velocidade, controle corporal, raciocínio e equilíbrio.

Nesta mesma unidade escolar E1 em outra situação observada, a aula do professor colaborador EoE1 foi iniciada com um desafio de movimentos vinculado ao pega-pega que congela – uma espécie de morto-vivo, vivo-morto. Uma forma de atividade que envolve atenção aos movimentos, habilidades motoras e capacidades físicas. Os movimentos são feitos dentro do espaço determinado e envolvem, aceleração em linha reta e nas curvas, desacelerações, equilíbrio dinâmico e estático.

Na escola de Educação Infantil E1 pude observar também uma aula na piscina sob a supervisão do Professor-Colaborador EoE1. Os alunos vêm da sala de aula em trajes de banho e são colocadas bóias de braço em todos. A estagiária que fazia esse estágio individualmente, iniciou as atividades na piscina com a adaptação ao meio liquido num viés recreacional, pois envolvia colocazr o rosto na água ou dar pequenos mergulhos. Nesta aula a preparação seguiu os padrões acordados com o grupo gestor em HTPC(s), tendo como objetivos padronizar e se resguardar de risco vinculadosas crianças. O aspecto de adaptação ao meio liquido e dos cuidados com as atividades de piscina foram efetivados. O aspecto lúdico ficou evidenciado, havendo a participação de todos. Nesta aula, o professor-colaborador auxiliava no cuidado com uma ou outra criança.

Na fase inicial de outra aula observada podemos ver estratégias alternativas no inicio da aula. O aspecto da motivação com um material diferente aponta para uma técnica ligada ao aspecto recreacional.

Nesta mesma unidade escolar em outra aula, sob a supervisão de EoE1, no início da aula a estagiária colocou como artefato um “chapéu”, dizendo que era uma bruxa para desenvolver a brincadeira do pega-pega com perguntas e ação após a palavra “meia noite” com escolares do pré II. Esta atividade por usar material que chamava a atenção das crianças envolveu aspectos de movimentação relacionados ao equilíbrio, agilidade, velocidade, controle motor. Os conteúdos abordados foram consciência corporal na amplitude de movimentos e nas possibilidades de movimentos, além da atenção a comando de voz da brincadeira.

As habilidades motoras desenvolvidas eram apropriadas aos propósitos da atividade.

Na escola de Ensino Fundamental I E3 na aula do Professor-Colaborador JoE3 observamos os estagiários iniciarem a aula para a turma do terceiro ano de ensino fundamental com uma aula de prática do futebol que foi organizada, tendo sido discutido em aulas anteriores de que a melhor forma para este momento era a separação de meninos e meninas. Como eram necessários dois espaços para que as atividades acontecessem simultaneamente, às adaptações e a criatividade foram acionadas. As decisões sobre a aula foram tomadas pelo Professor-Colaborador, pois existe um “combinado” com os alunos em que uma aula do mês eles poderiam escolher o tema da aula. Observou-se também que esse tipo de envolvimento e participação dos alunos iniciado em aulas anteriores propiciou o desenvolvimento da reflexão, com a participação dos escolares nas discussões, envolvendo questões de gênero, ética, lazer, relações sociais etc, tendo como resultado um jogo pré-desportivo organizado com regras adaptadas do futsal. Assim, a discussão da divisão dos grupos contou com o apoio e a reflexão do grupo a partir de questionamentos das estagiárias no que se refere à participação e equilíbrio de “habilidades” para que o jogo fosse atrativo e motivacional. A adesão foi praticamente total, sendo que apenas um aluno preferiu arremessar uma bola de basquete ao cesto não interferindo nas atividades dos outros sob a atenção do professor-colaborador. As estagiárias desenvolveram seus trabalhos sem problemas.

Em outra aula com a mesma turma, tendo como tema a ginástica, foi explicado aos alunos quais que seriam as atividades desenvolvidas e os objetivos, os procedimentos, incluindo exemplos. Iniciou-se a aula com alguns exercícios de estimulação motora que eram de iniciação a ginástica acrobática, conteúdo abordado nesta aula. Assim, os conteúdos desenvolvidos foram a iniciação da ginástica acrobática com exercícios de equilibro em duplas, trios, exercícios de força equilíbrio estático.

Na observação de outra turma na escola de Ensino Fundamental I E3, com a presença do professor-colaborador JoE3, a aula teve inicio dentro da sala de aula. As carteiras estão em fila, o professor faz chamada e em seguida apresenta uma explicação sobre a prova, comentando também que o resultado dela influenciaria na avaliação trimestral deles. Os conteúdos foram relativos aos assuntos trabalhados nas aulas anteriores abordando os aspectos culturais de

esportes de aventuras – aquáticos terrestres e de vôo, assuntos tratados nas aulas anteriores, bem como vivenciados, tais como slack line, saltos dentro de um circuito.

Na escola E2 de Educação Infantil e Ensino Fundamental I junto ao Professor-Colaborador IoE2, as professoras em formação, trabalhando com alunos da educação infantil iniciaram a aula para a turma da educação infantil com atividades de equilíbrio estático e dinâmico. Iniciou-se com atividade de pega-pega e a condição de estar a “salvo” vinculada a ficar se equilibrando em um dos pés. A atividade serviu de estimulação motora voltada para a atividade principal da aula. Os conteúdos do desenvolvimento motor, com ênfase no equilíbrio e na descoberta e possibilidades de movimentos e paradas controladas foram desenvolvidos na parte inicial desta aula.

O desenvolvimento da aula

Na escola de Educação Infantil E1, nas aulas em que colaborou SoE1 o desenvolvimento da aula envolveu um trabalho com habilidades motoras com materiais (bolas), dribles (bater bola) e arremessos à cesta, tendo a estrategia de estafeta com demonstração inicial. Trabalhou-se com o desenvolvimento motor e a valorização das experiências motoras vivenciadas. Os conteúdos desta aula foram as habilidades motoras, envolvendo: receber, drible (bater bola), agarrar, lançar em alvos fixos, recuperar; qualidades físicas; relacionamento social e valores.

Nesta mesma unidade escolar E1 na aula observada junto ao professor SoE1, o grupo de estagiárias composto por três estudantes (uma regente, uma auxiliar da regente e uma observadora) trabalhou a parte principal da aula com atividades de coordenação motora, “lançamentos” e “chutes” a alvos fixos, seguindo um esquema previamente organizado. A organização dessa parte da aula envolveu a divisão dos alunos em grupos do tipo estafeta, dando atenção para a participação de todos com incentivos. A participação de todos é um aspecto positivo e relevante.

Na aula se observou que há sempre uma preocupação por parte das estagiárias de permitir a manifestação das experiências anteriores dos escolares (valorização de condições para que os mesmos manifestem seus conhecimentos e experiências dando oportunidade para que todos que desejaram se manifestassem).

Na escola de Ensino Fundamental I, E3 em que atua como professor-colaborador JoE3 em uma das aulas observadas percebi que as decisões no desenvolvimento da aula foram tomadas pelas estagiárias a partir das possibilidades

de ocupação dos espaços acordados anteriormente. O esquema adotado foi o de demonstração, sendo organizados no espaço em ordem de filas para que todos pudessem fazer as atividades vinculadas ao atletismo, tendo como tema o desenvolvimento motor, mas como atividade o salto a distância. O salto a distancia com delimitação de espaço a ser transposto foi iniciado, tendo-se o cuidado sempre do reagrupamento dos alunos para que a segurança e a observação do desenvolvimento da atividade fossem acompanhadas integralmente.

As estudantes manifestaram dominio dos saberes relacionados a cultura corporal de movimento aliados ao desenvolvimento motor. O salto a distancia foi trabalhado com o estabelecimento de tipos. Por exemplo, salto em um dos pés e queda com os dois pés juntos. Salto com os dois pés e chegada com os pés juntos. Variações em relação a estas possibilidades de salto.

Na observação feita na escola de Educação Infantil E4, tendo como colaborador o professor MoE4, pude constatar que para a efetivação da atividade proposta inicialmente houve um esquema adotado para organização das criança em duplas e o exercício (brincadeira) da carriolinha envolvendo todos os alunos.

Os conteúdos trabalhados foram voltados ao desenvolvimento motor e desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas. Força, equilíbrio e resistência foram focados, assim com trabalho de exercício dos membros superiores. Os cuidados no desenvolvimento da atividade foram sempre foco de atenção constante por parte dos estagiários assim como de observação da professora colaboradora. A participação de todos os alunos merece destaque.

Na escola de Ensino Fundamental I E3 houve o desenvolvimento da proposta da ginástica presente no plano de ensino e de aula, colocada em prática através de figuras impressas em folhas de papel enquanto modelos que pudessem ser escolhidos por agrupamentos de alunos. Estes trabalhos foram desenvolvidos junto ao professor-colaborador JoE3. O desafio consistia em fazer o mesmo exercício em grupo que envolvia o equilíbrio estático.

O conteúdo abordado foi à iniciação a ginástica acrobática com figuras em formação de construção em apoios tipo pirâmide, entre outras; ginástica acrobática e suas possibilidades na iniciação num trabalho com alunos do ensino fundamental I.

Nesta escola E3 em outra aula observada junto ao Professor-Colaborador LoE3 apresentou-se a proposta de montagem de um circuito de

ginástica para o desenvolvimento motor e a exploração da consciência corporal. As decisões foram tomadas pelas estagiárias e a aula se desenvolveu com três estudantes em um ponto do circuito e ajudando os alunos nos exercícios. A professora-colaboradora participou das atividades posicionando-se em uma das estações para ajudar os alunos nas atividades. Os conteúdos abordados foram dentro de um circuito de ginástica acrobática adaptada, envolvendo o desenvolvimento motor e a consciência corporal.

Em outra aula na E3, Professor-Colaborador LoE3, observei uma prova sem consulta, na forma de teste de múltipla escolha, colunas a serem relacionadas e uma questão de auto-avaliação. Os conteúdos referem-se a práticas alternativas em Educações Física advindas dos conhecimentos adquiridos no processo de escolarização, tendo sido contextualizados e trabalhados em aula com os alunos.

Nesta mesma escola em outra observação houve a montagem de duas fitas para desenvolvimento do equilíbrio chamadas (slack-line) com objetivo de desenvolvimento de habilidades motoras e qualidades físicas focando-se consciência corporal e desenvolvimento motor. As decisões foram tomadas pelas estagiárias e a aula se desenvolveu com as três estudantes tomando cada uma um ponto das fitas e ajudando os alunos nos exercícios.

Os conteúdos envolvidos referem-se as práticas alternativas em Educação Física advindas da socialização primária das práticas das estudantes, enquanto desenvolvimento pessoal/profissional tendo ênfase no desenvolvimento motor – consciência corporal.

Na Escola de Educação Infantil E4, junto ao Professor-Colaborador MoE4 os estagiários, na parte principal da aula, adotaram como esquema a formação de grupos para trabalharem com o oferecimento de bambolês para a avaliação motora do saltar em ritmo: “iniciação do pular corda”.

A parte principal da aula foi a avaliação do desenvolvimento motor. Foi solicitado aos alunos que executassem alguns movimentos com materiais (bambolê) e houve a observação do desempenho desta proposição. O objetivo principal desta aula foi obsevar o desenvolvimento motor dos alunos para elaborar estratégias de desenvolvimento motor à partir destas observações, nas próximas aulas. Nesta etapa, os saberes da formação inicial requeridos pelas estudantes foram “pesquisa

em biblioteca e bases de dados” para formulação de um instrumento de avaliação que auxiliasse no entendimento melhor das situações vivenciadas.

Na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I E2, junto ao Professor-Colaborador IoE2, as decisões foram tomadas pelas estagiárias a partir das possibilidades de ocupação dos espaços acordados anteriormente. O esquema adotado foi o de demonstração e organizados no espaço em ordem de filas para que todos participassem das atividades. O salto a distancia com delimitação de espaço a ser transposto foi iniciado. As orientações foram no sentido de observações por parte da professora colaboradora sobre a delimitação de espaços e constante reagrupamento dos alunos para que a segurança e a observação do desenvolvimento da atividade sejam acompanhadas integralmente.

Os conteúdos são da cultura corporal de movimento aliadas ao desenvolvimento motor. O salto a distancia foi trabalhado com o estabelecimento de tipos. Por exemplo, salto em um dos pés e queda com os dois pés juntos. Salto com os dois pés e chegada com os pés juntos. Variações em relação a estas possibilidades de salto.

A parte final da aula

Nas aulas observadas na Escola de Educação Infantil E1, Professor-Colaborador SoE1, as estagiárias exploraram a música. Neste momento os alunos aprenderam uma canção sobre as partes do corpo que durante o cantico envolvia que fizessem os movimentos que a canção sugeria. Outra atividade desenvolvida foi à montagem de um boneco com partes do corpo que foram “achadas” no espaço, nos moldes da “caça ao tesouro”. Houve interesse e a participação de todos foi objetivo do trabalho desenvolvido. As decisões foram tomadas pelo grupo de estudantes.

Os conteúdos abordados foram à manifestação cultural da musica e a dança no sentido do achar as partes do boneco e a montagem em grupo objetivando também a consciência corporal. Foi observada também a participação de todos.

Nesta escola observei também uma aula em que atividade da parte final envolvia um circuito de obstáculos do tipo passa por cima saltando, ziguezague, rolamentos, também com a participação da totalidade. Os conteúdos relativos às atividades foram às experiências motoras, havendo um incentivo a ampliação destes

movimentos numa descoberta orientada. Portanto a ênfase foi no desenvolvimento motor e na socialização de experiências na observação do outro.

Nesta escola E1, agora com o Professor-Colaborador EoE1, a parte final de uma aula foi composta de atividades de equilíbrio em cima de uma corda, com as decisões tomadas pela estudante estagiária. Em alguns momentos a regente retomava um conteúdo, visando à fixação de movimentos e habilidades descobertas ou desenvolvidas em momentos anteriores. Porém, nessa aula houve um problema disciplinar de agressão entre um aluno e uma aluna. Este evento foi observado pelo professor-colaborador que solicitou a saída do aluno da atividade, situação que teve muita resistência por parte do aluno. Como a situação não se resolvia comunicou a estagiária sobre o fato e solicitou a presença da coordenadora pedagógica que, com muita paciência e argumentação, solicitou que a criança deixasse a atividade e refletisse sobre sua atitude.

O convencimento se deu a muito custo já que o aluno era muito resistente a conselhos ou posturas de correção disciplinar. Este aluno em outra aula já tinha atingido o rosto da estagiária com o zíper de sua blusa, tendo sido suspenso da aula. Após o incidente a aula prosseguiu explorando como conteúdos: consciência corporal, equilíbrio, desenvolvimento motor.

Na escola de Ensino Fundamental I, E3, aulas do Professor-Colaborador JoE3 trabalhou-se com o desenvolvimento do conteúdo futebol estendendo-se até os minutos finais da aula com a participação de todos. O encerramento aconteceu por conta da organização do tempo que foi alertado pela professora-colaboradora, transcorrendo sem problemas. A parte final da aula se pautou pela extensão das atividades e conseqüentemente os conteúdos envolvidos foram da cultura corporal de movimentos, desenvolvimento motor assim como com a iniciação esportiva através de jogos (adaptações de práticas esportivas).

Na Escola de Educação Infantil E1, Professor-Colaborador SoE1, no dia em que as aulas se desenvolveram na piscina, por conta do horário as atividades foram encerradas no mínimo 10 minutos antes do sinal, tendo o professor-colaborador alertado para este tempo. As crianças têm que recolocar os uniformes e por conta disso o retorno à sala de aula e as trocas de roupas de todo o grupo demanda tempo.

Em se tratando da ultima aula existe ainda a necessidade de agilisar o processo por conta de alunos que vão ser transportados em vans. Os conteúdos

foram sobre a adaptação ao meio liquido e desenvolvimento de deslocamentos no meio liquido, tendo sido abordada a questão do respeito aos colegas e cuidados individuais e coletivos em ambientes diferentes tais como piscinas.

Na escola E2 de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, junto ao Professor-Colaborador IoE2, as atividades foram bem até o início da parte final, quando nos últimos 15 minutos as crianças começaram a se dispersar. Houve o pedido de troca de atividade por parte das crianças para a atividade recreativa “pato ou ganso”.

As estudantes não permitiram a troca e resolveram fazer uma roda de conversas e discutir o motivo para a não adesão ao conteúdo proposto. As crianças da educação infantil, que tem em torno de quatro a cinco anos não souberam se expressar com clareza. No entanto resistiram em continuar a atividade proposta pelas estudantes. A decisão foi de terminar a aula com conversas que poderiam resolver a questão.

Na escola de Educação Infantil E4, Professor-Colaborador MoE4, na parte final da aula foi desenvolvida a confecção de petecas com materiais recicláveis (jornais e sacos plásticos) a e utilização das mesmas numa sessão de jogadas. O grupo de estudantes auxiliou na confecção do material e exemplificou as possibilidades de se utilizar o material produzido. Os conteúdos trabalhados foram relativos às habilidades motoras finas (confecção da peteca com amassar papel, embrulhar e amarrar) feitas com auxilio dos professores, desenvolvendo as habilidades de lançar e rebater, entendendo e experimentando situações de aprendizagem. Os alunos levaram para casa as confecções, tendo sido comemorado por todos.

Na observação feita na escola de Ensino Fundamental I, E3, Professor-Colaborador LoE3, a parte final da aula ficou sob a responsabilidade da estudante regente, tendo sido desenvolvido exercícios de alongamentos. Os conteúdos trabalhados foram à consciência corporal e os cuidados com o corpo, bem como o desenvolvimento das capacidades físicas.

Nesta escola, ainda, em outra aula foi observada a realização de uma prova de testes de múltipla escolha sob a responsabilidade da estudante regente em acordo com as demais integrantes do grupo. Na correção das questões trabalhou-se através de perguntas e respostas a fixação do conceito correto do assunto abordado.

O retorno à sala de aula

O encerramento das aulas acontece por conta do horário pré-determinado. Nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, os professores-colaboradores SoE1, EoE1, JoE3, LoE3 e MoE4 conduzem os alunos de volta para a sala de aula. Não há nenhuma restrição em relação ao acompanhamento das estagiárias até a sala de aula. Entretanto, conforme já foi relatado nas considerações sobre o início das aulas, por uma questão de organização e entendimento com as professoras-colaboradoras adota-se este esquema.

O retorno acontece de forma organizada, quase sempre em fila, sendo observável que o professor-colaborador procura sempre estabelecer um contato visual com todo o grupo. Este apontamento é característico nas escolas municipais observadas, ficando claro aos estagiários adotem a postura de observar sempre todo o grupo a fim de evitar problemas. Por mais que se discuta a situação, existe a necessidade de algum tipo de orientação, pois as crianças ficam muito ansiosas o que pode causar acidentes.

O estagiário tem total liberdade em acompanhar, bem como de ter algum tipo de conversa rápida com a professora da sala, se necessário. Entretanto pela necessidade de se iniciar a aula subseqüente esta conversa, que eventualmente pode ser necessária e interessante, tem que ficar para outro momento.

Porém, há escolas em que esse processo adquire outra formatação. Na escola E2, Professor-Colaborador IoE2, o esquema adotado é diferente. O retorno à classe é feito pelas estagiárias, transcorrendo sem problemas. As decisões foram tomadas pela estagiária regente no sentido de os alunos irem até o banheiro se desejassem, tomar água e voltar tranquilamente para a sala.

Em outra escola, E3, Professor-Colaborador JoE3, o retorno com os alunos para a sala de aula ocorre em conjunto com as três estagiárias. O final da aula segue o cronograma da escola, assim como os cuidados para que o retorno aconteça com calma, sem que haja tumulto e em segurança. No entanto, nesta mesma unidade escolar em outra aula também se observou que a estagiária regente retornou com os alunos para a sala de aula, enquanto que a professora-colaboradora organizava rapidamente o seu material. Houve problemas de tumultuo

no retorno e a estagiária regente tomou as decisões, arbitrando em medida disciplinar para a próxima aula. Neste sentido houve toda uma condição para que a mesma assumisse o papel de professora da sala e tomasse as decisões disciplinares com autonomia e apoio da professora-colaboradora e coordenação/direção.

Este trabalho de observação sistematizada propiciou focar tópicos de interesse sem deixar de contemplar situações novas ou o singular. Assim, a ida até a sala e a espera dos aluno da classe; o inicio das aulas; o desenvolvimento da aula; a parte final da aula e o retorna a sala de aula teve como principio a docencia. O que isso significa?

A docencia como a base da identidade do professor (BRASIL, 2002a), trazendo subjacente a ela uma cartografia dos procedimentos utilizados na trajetória de ida e volta da sala de aula do professor de educação infantil ou ensino fundamental até a sala de aula (quadra) do professor de educação fisica (professor-colaborador). Neste momento, o professor-colaborador assume a perspectiva de formador na aprendizagem da docencia dos estagiários; desenvolvendo a identidade numa perspectiva institucional (GEE, 2000), mas também relacional (socialização das atividades) e biográfica (socialização dos individuos) (DUBAR, 2005).

Gauthier et al (1998) dirá também que esse professor em situação de aula mobilizará uma espécie de reservatório no qual se encontram as suas ferramentas e os instrumentos identificados por eles como saberes. Portanto, mobilizará os saberes da tradição pedagógica vinculado ao esquema de aula e ritual de ida e volta da sala; acionará os saberes disciplinares especificos da área que trabalha vinculados a cultura corporal de movimento, podendo ainda se apoiar nos subsidios curriculares da educação infantil e da educação fisica ou “movimento” (denominação dada a educação fisica na educação infantil); utilizará dos saberes curriculares na escolha dos objetivos, conteúdos, estrategias e na avaliação do programa desenvolvido; levará em consideração os saberes das ciencias da educação no que diz respeito aos fundamentos da aula e utilizará dos saberes experienciais para efetivar os procedimentos de ensino.

De modo que encontramos sua “prática pedagógica como local de formação e de produção dos saberes” com os quais “os docentes mobilizam nas suas práticas profissionais” (BORGES, 2005, p.164).

6.3 As Orientações do Professor-Colaborador: Elementos para se pensar a Socialização Docente

Como foi mencionado anteriormente, o processo de socialização profissional pode ser visto como a aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo própria de uma determinada cultura ocupacional, não necessariamente expresso em palavras, mas que dá ao agente em socialização o sentido do jogo (FREITAS, 2002).

Assim, os trabalhos de observação nos Estágios Curriculares Supervisionados possibilitou um olhar direcionado a alguns pontos de interesse, tendo como perspectiva a flexibilidade e abrangência na captação dos eventos. De modo que o ambiente natural e a menor influência possível do pesquisador foram sempre motivos de atenção.

Os professores-colaboradores têm perfis particulares de formação e atuação. Entretanto dentro desta diversidade observei características comuns, tais como o acolhimento aos estudantes estagiário; não há indiferença com relação a presença dos estagiários, podendo ser encontrado manifestações de polidez, carinho ou satisfação e urbanidade no trato com os futuros professores. Porém, as intervenções e auxílios, por parte dos professores-colaboradores, não apresentam uma regularidade. As intervenções, auxílios e orientações aconteceram, na maioria das vezes, de acordo com as situações vivenciadas e pautadas sob a perspectiva de uma cultura da prática, agregando valores às práticas efetivadas na formação da experiência.

Há também o reconhecimento do trabalho que desenvolvem os professores supervisores de estágio dentro das escolas. Por se tratar de uma cidade de porte médio, as pessoas ligadas à área da educação que atuam ao longo de um período acabam por se conhecerem por circunstâncias do trabalho.

As observações realizadas neste período apontam, preliminarmente, para a importância dada a este período de formação, por parte de todos que estão envolvidos nesta prática (professor-colaborador, estagiário, professor supervisior, escola), na qual a reflexão e a ressignificação das experiencias podem ocorrer ou não. Nos próximos tópicos serão apresentados na forma de temas os aspectos que

foram elucidados dando-se maior ênfase para determinados aspectos e menor para outros.

As orientações econtradas no acompanhamento dos estagiários

Tardif e Raymond (2000) apontam que a inserção na carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. Neste sentido as orientações encontradas para a regência das aulas podem significar um importante instrumento de preparação para a prática profissional.

A partir do momento que a aula fica sob a responsabilidade do estagiário regente, em relação às atividades a serem desenvolvidas, o professor-colaborador coloca-se tanto na posição de alguém que apenas observa como também assume a disposição de auxiliar ou intervir no desenvolvimento da aula e no desempenho dos estagiários.

Normalmente os estagiários pedem orientações a respeito da rotina da escola, do calendário da escola, de possibilidades de atividades em espaços que são divididos com outros professores e salas. Neste processo se leva em consideração o horário que os estagiários chegam para a aula; se há preparação ou não dos materias da aula; se houve necessidade de se trazer material extra; se avisam que vão faltar antecipadamente etc. Assim, algumas situações serão apresentadas em que houve a necessidade da orientação do professor da escola na forma de casos de orientação.

Casos de Orientação - Escola de Educação Infantil: E1

Na Escola de Educação Infantil, E1, o Professor-Colaborador EoE1 deu algumas orientações ao estagiário, visando alertar e chamar a atenção para a saída e retorno dos alunos a classe/aula, pois já houve caso em que um aluno se escondeu no local de guarda de material de educação física e depois de algum tempo de procura acharam a criança escondida propositalmente.

Pode-se colocar também que a estagiária que ficou com EoE1 era muito autoconfiante em suas atitudes em aula e não apresentava problemas, inclusive assumia uma postura de muita segurança e independência, sempre com muita consideração e respeito para com todos. No entanto houve um fato incomum

de indisciplina de aluno que ao girar a sua blusa, o ziper causou um pequeno corte no rosto da estagiária. Todos os envolvidos (aluno, mãe do aluno, professor-colaborador, estagiária, professor supervisor da universidade, direção da escola e coordenação pedagógica) participaram dos encaminhamentos sobre o problema.

Gestores, professor-colaborador, pais, estagiária e professor supervisor se reuniram dando um encaminhamento positivo para resolver o problema no âmbito da própria escola. Neste dia ficou evidente que esse aluno precisa de mais atenção por parte da família e que na escola suas atitudes seriam avaliadas numa perspectiva de apoio, visando à melhoria nas relações pessoais.

Houve também outro episódio em que EoE1 precisou entrar na aula da estagiária em função de um acidente que houve com o tombo de uma criança ao chão. Em função do choro e susto da criança, ele auxiliou no socorro tanto da estagiária como da criança pegando-a para conversar e averiguar a gravidade do tombo. Naquele momento era preciso dar atenção a ela no sentido de ampara-la. Mas o acidente não teve nenhuma consequência se restringindo a um tropeço que ocasionou a queda. Atitudes como esta de estar próximo, ouvir e auxiliar a criança ou mesmo de orientar e dar uma retaguarda ao estagiário faz a diferença no universo escolar no sentido de que o professor está atento.

Na escola de Educação Infantil, E1, o Professor-Colaborador SoE1 colocou o foco de suas orientações em relação ao espaço ocupado pelas crianças nas aulas de educação fisica/movimento na escola, pois este fica exposto e visível a comunidade, configurando um espaço de observação aberto para as pessoas que passam nas ruas e avenidas do entorno da instituição cercada por tela.

Em seus apontamentos chama a atenção para as dificuldades que determinadas crianças apresentam, exigindo a necessidade de se ter atenção; maior paciência e preparo para lidar com as diversidades; tomar cuidado com as diferenças entre os níveis de ensino e a atuação diferenciada em cada um.

Na orientação aos estagiários indica os alunos que, de acordo com a sua experiência e observações, tem algumas dificuldades no aprendizado, exigem uma maior atenção relacionada à saúde dos alunos, precisam de maior atenção e avaliação diferenciada, assim como de incentivos e valorização especial para o desenvolvimento e progressos alcançados.

No entanto, o momento mais rico que foi observado ocorreu no horário específico de trabalhos pedagógicos. Houve a possibilidade de após três aulas com

os escolares, as estudantes poderem ficar uma aula com o professor-colaborador, momento em que ele cumpria o horário de uma aula de trabalho pedagógico no horário de trabalho pedagógico individual na sala dos professores. Assim as estagiárias tinham uma hora na qual recebiam orientações por parte do professor sobre os alunos nos mais variados aspectos, bem como de revisão do plano de ensino; tiravam duvidas, práticas que precisariam ter uma maior atenção, caracterizando-se como um verdadeiro momento de conselho pedagógico.

Nessas reuniões valoriza-se a participação dos estagiários nas reuniões com os pais; as atividades diferenciadas que eram trazidas; comentava-se sobre a aderenica das crianças às atividades; o que poderia ser melhorado; como que se estruturava a carreira de professor no municipio; como que funcionava a caderneta do professor etc.

Neste dia em que pude estar presente, o professor-colaborador falou sobre a atual carga horária de trabalho que a rede municipal vem implantando, seguindo uma lei federal que prevê um número menor de aulas em cada jornada e um aumento no número de horas de trabalhos pedagógicos chamadas htpc(s). Ressaltou-se que o número de aulas passou de duas para três semanas e o número de classes com que ela trabalhava diminuiu, facilitando conhecer melhor os alunos, ter maior contato e poder observar e avaliar melhor os escolares.

O professore-Colaborador SoE1 apontou também os alunos com necessidades de maior observação e acompanhamento; destacou o progresso de dois irmãos que iniciaram na escola no ano passado e evoluíram muito apesar de ainda terem dificuldades em muitos pontos; destacou o valor que a escola tem no desenvolvimento das crianças, citando como exemplo estes dois alunos; falou sobre a trajetória profissional da evolução que a educação física teve neste período e que pode acompanhar porque sempre se atualizou e procurou estudar e estar aberta as possibilidades de inovar, reconhecendo o valor da reflexão e do trabalho integrado com os demais professores e a gestão da escola.

SoE1 comentou, ainda, sobre a implantação da ficha descritiva individual dos alunos, que é um instrumento em elaboração pela rede municipal para que sejam avaliados vários aspectos dos alunos de forma individual. A referida ficha vem sendo discutida nas reuniões da Secretaria Municipal de Educação. A professora tem uma visão positiva a respeito das mesmas e falou da importância

delas e da preocupação de que se tornem apenas um instrumento burocrático e não tenham a devida atenção por parte dos educadores.

* * *

Pode se colocar, ainda, que sempre que o professor supervisor de estágios comparecia a escola, ele dava orientações tanto para os estagiários como, em muitos casos, para os próprios professores-colaboradores e a escola na discussão de determinadas situações, mmento em que se tirava proveito de seu conhecimento e experiencia.

Casos de Orientação - Escola de Educação Infantil: E2

Na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, E2, o Professor-Colaborador IoE2 orienta que no inicio das aulas deve-se tomar mais cuidado em função de haver dois professores que podem utilizar a mesma quadra coberta no horário, levando-os a se revesarem em relação ao local; cuidado em relação com o tipo de atividade a ser desenvolvido e o espaço mais adequado a ser utilizado. Os estagiários desenvolveram o seu trabalho sem interrupção, pois para isso o professor da escola já negociou os horários e os espaços disponiveis.

Entre outras orientações IoE2 fala sobre a organização da escola, a divisão do espaço entre a aula em que transcorrem os estágios e a aula de outra professora, pois acontecem dentro dos espaços disponíveis. Para isso existe um entendimento por parte dos envolvidos, em termos de bom senso, apontando qual espaço é o mais adequado para o desenvolvimento de determinado conteúdo.

Este professor-colaborador também comentou que durante o curso de Educação Fisica, as suas experiências na condição de estagiária foram significativas, colocando ênfase no estagio vivido como um espaço de aprendizagem. Por isso ela também valorizava em muito esse período de estágio.

Casos de Orientação - Escola de Educação Infantil: E3

Na Escola de Ensino Fundamenta I, E3, o Professor-Colaborador JoE3 orienta para a necessidade de fazer o percurso da sala de aula até a quadra sem

muito tumulto e excesso de barulho para não incomodar os alunos das outras salas de aula.

Nesta escola, a estagiária regente foi mais longe e solicitou algumas opiniões do pesquisador sobre algumas situações disciplinares que fugiam ao controle, perguntado como ele enfrentava essas situações. O pesquisador restringiu-se apenas em incentivar a estagiária em suas atuações, sugerindo que ela conversasse com o professor-colaborador. Porém, não foi preciso, pois pude observar também uma conversa que houve envolvendo a vice-diretora, os estagiários, o professor-colaborador e o pesquisador. As falas foram em relação às questões de ordem disciplinar e de postura frente aos desafios desta comunidade escolar, tendo sido muito proveitosa e muito bem recebida por todos. Indiretamente se fala muito das dificuldades e também das alegrias do ser professor. Coloca-se a ênfase na necessidade da valorização do professor pela sociedade, comentando-se que a atuação em contextos complexos é um desafio. Portanto, todas as comunidades necessitam da atuação docente, sendo essa consideração referendada por todos os presentes.

Casos de Orientação - Escola de Educação Infantil: E4

Na escola de Educação Infantil E4, Professor-Colaborador MoE4, os assuntos relativos a observação com atenção em determinado aluno com características peculiares fizeram parte de um aconselhamento pedagógico aos estagiários. Nesta orientação houve reflexões sobre a importância, papel, realização pessoal, vocação para o magistério, dificuldades enfrentadas e os novos aspectos dentro da profissão. Comentou-se também sobre questões relacionadas à postura de professor; o relacionamento com os pares professores de Educação Física e Professoras de Educação Infantil dentro do ambiente escolar.

Neste contexto comentou-se o caso de uma monitora designada para acompanhar uma criança com necessidades especiais, chamando a atenção para o fato de que esta pessoa foi contratada para dar suporte especificamente a uma determinada criança, mas que a mesma não a acompanhava nas aulas de educação física. Assim, a Professora-Colaboradora chama a atenção para o fato, pois na sua opinião esta monitora deveria dar suporte a esta criança em todos os ambientes e situações escolares, sendo algo que precisa ser melhor discutido e resolvido. Neste

sentido relatou, ainda, que todos os professores de Educação Física são desafiados, muitas vezes, a criar seu espaço e mostrar sua importância e valor em todas as situações vividas na escola.

As intervenções no processo

No tocante as ocorrências de intervenções por parte dos professores-colaboradores durante os estágios, eles adotam, em linhas gerais, intervir, minimamente, na aula conforme poderá ser observado nas indicações que se seguem:

> *"Quando ela está fazendo o estágio, eu adoto deixar o estagiário livre para lecionar o que ele planejou, mas também auxilio. Se está bem planejada... esta tudo bem... estou tranqüilo... eu acho que deixo seguir"* (EeE1)

> "*Não intervenho porque muitas vezes não dá tempo da gente para trocar essas idéias, não é? então você tem que esperar um pouco para fazer estes comentários.*" (IeE2).

Os professores-colaboradores JeE3 e MeE4 observam que as situações devem se aproximar das situações reais onde o professor precisa posicionar-se diante das ocorrências. A presença e observação são ressaltadas como importantes neste momento e a intervenção é colocada apenas em situações muito relevantes.

> *"Eu não intervenho muito porque se eles estão dando aulas para tentar ser professor, eu acredito que a aula é deles, então eu mais olho para ver se está correndo tudo certo do que intervenho. Eu acho que tenho que estar ali com eles, para estar assistindo a aula, eu mais olho do que intervenho, eu mesma quase não entro na aula, não interfiro porque acredito que o meu papel olhando é relevante.*" (JeE3).

> *"Acho bom eles estarem livres, ai você está olhando, se tem alguma coisa que precisa de uma intervenção daí você faz, mas eles já me entregaram o plano de aulas, já está tudo certinho, você está com o plano na mão e você está vendo que o negócio está correndo de acordo com o que eles te entregaram, então acho que daí você não precisa fazer a intervenção na hora que não precisa você não precisa intervir, você deixa eles livres, se precisar de alguma coisa você orienta.* (MeE4).

SeE1 observa, ainda, que o conhecimento das turmas de alunos ou salas e os grupo de estagiários que está ministrando as aulas são fatores

ponderáveis para a intervenção ou não. Assim como os outros professores-colaboradores, adota, geralmente, uma postura minimizando as intervenções.

> "*Eu mais observo, se eu começar a interagir muito, eu atrapalho. É assim, poucas vezes eu entro, quero ver como é que eles vão lidar com aquela situação problema. Se houver uma situação problema, eu deixo a coisa ir, até onde eu vejo que é possível. Eu conheço a turma, deixo até onde elas podem ir e às vezes você precisa fazer alguma coisa, ou então eu observo e vejo, mas depende do grupo*." (SeE1).

No que se referem necessidades de intervenções durante os estágios, os professores-colaboradores relataram que o aspecto disciplinar ou de nível efetivo de comportamento e controle são recorrentes conforme assinalaram nos depoimentos abaixo.

> *" Acho que é na hora que ela perde um pouco o controle, quando os alunos dispersam, daí você vê que ta tumultuada, você vai lá chama, e diz olha a professora está chamando, ela sempre chama você não ouviu que a professora ta chamando a atenção para a aula.*"(EeE1).

> *"É quando eu percebo que está saindo do controle, que elas não estão conseguindo controlar não é, porque tem alguns alunos que realmente dão muito trabalho, e se elas não conseguiram naquele momento intervir não é então eu saio da minha posição e vou até lá e faço o que deve ser feito, são nestes momentos.*" (IeE2).

> "*Eu não sou uma pessoa que fico entrando no meio da aula por qualquer coisa. Por exemplo, quando a professora (estagiária) chegou a perder o controle da classe ou quando ela estava demorando para dar matéria, passando objetivos da aula e algumas pessoas (alunos) estavam conversando no canto ela parava de falar, ficava esperando o silêncio. Neste momento eu tentava orientá-la: é melhor você continuar, o tempo está passando..... Assim, tentado interagir de uma maneira para orientá-la, não interferir para atrapalhar e sim para tentar orientar*." (JeE3).

> "*Geralmente quando a criança não dá muita atenção ao professor, ou seja, ao estagiário, ou está tendo alguma briga, porque acontece uma briga entre as crianças, daí eu vejo que eu preciso mesmo que eles não estão dando conta, vamos falar assim, aí a gente faz a intervenção. Acho que é o momento, é a experiência."* (MeE4).

SeE1 também observou que as intervenções disciplinares são normalmente urgentes e que ele acaba por adotar esta postura de auxilio no momento destas manifestações. Entretanto questões relacionadas ao conteúdo, estratégias, entre outros prefere abordar tais assuntos em momentos apropriados que ele julga não serem oportunos durante o desenvolvimento das aulas. O acompanhamento durante todo tempo das aulas é colocado como fundamental, postura compartilhada pelos outros colaboradores.

> *“Olha você veio fazer algumas observações de um grupo muito bom, mas já houve situações em que eu precisei entrar. A maioria das vezes é assim, por causa do comportamento, da disciplina. Eu não posso entrar a respeito da atividade que ela está desenvolvendo, isso eu não faço, eu posso fazer depois. Já cheguei orientar.....olha vamos mudar um pouco aqui, isso assim vai funcionar melhor, e também assim, sugestões, olha eu sugiro.....vocês viram aquilo....sabe porque não deu certo....é dessa forma, sugestões. Eu não tenho uma receita, assim como um método entendeu, eu observo e, como eu falei no começo, tudo depende, tem situações na aula propriamente dita.Tem situações que durante a aula não dá para falar ‘e assim ou de outra forma’. Você têm que estar presente e observando.”*(SeE1).

Desse modo, o que se observa é que as intervenções nas aulas, durante as práticas de ensino, estão relacionadas às dificuldades dos estagiários no desenvolvimento das aulas. Por serem pontuais, as intervenções acabam tendo menor destaque nos depoimentos.

Neste tópico, pudemos constatar que os perfis dos professores-colaboradores são bastante variados, mas as intervenções são pontuais e não apresentam padrão comum, ocorrendo de acordo com as necessidades apresentadas. As orientações acontecem nos momentos iniciais e dizem respeito à rotina da escola, de maneira geral. Cabe ressaltar que a prática de ensino nos estágios curriculares supervisionados acontece a partir de um plano que leva em consideração uma caracterização da escola e o conhecimento do plano de ensino do professor-colaborador.

O Trabalho Docente: Competências, Habilidades e Postura.

Este tópico foi formado pelos temas iniciação à docência; competências, habilidades e postura profissional e o trabalho docente na prática de ensino e no estágio supervisionado: acolhimento, relações interpessoais, prática pedagógica e orientação.

Cabe ressaltar que o trabalho docente é algo complexo e multifacetado, envolvendo uma série de variáveis concorrentes e simultâneas, pois...

> [...] quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença de alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procura controlar o grupo, motivá-los, levá-los a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procura organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da

> atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendem etc. (TARDIF, 2000. p. 15).

Assim, as respostas dadas a este tema tiveram entre as fontes de informação o check list que, conforme colocado anteriormente é um instrumento de observação, podendo ser utilizado também como instrumento de avaliação diagnóstica na Prática de Ensino relacionada ao desenvolvimento do estágio supervisionado. Neste estudo este instrumento foi transformado em um questionário com questões fechadas e abertas, focalizando postura profissional, a aula, gestão da sala de aula, entre outros aspectos nos quais os professores-colaboradores se manifestaram.

Em relação às qualificações pessoais dos estagiários, os aspectos apontados como mais importantes que foram observados durante as aulas na atuação como regentes nas aulas foram: o equilíbrio, a segurança e o autocontrole apontado por IqE2, MqE4, EqE1, JqE3, SqE1 e LqE3.

Em relação à voz, clareza e vigor essa qualificação foi vista como importante por IqE2, MqE4, EqE1,SqE1,LqE3, cinco dos seis professores. Estes aspectos indicam uma postura segura do estagiário na atuação nas aulas.

No que se refere às habilidades de ensino e gestão da classe, o conteúdo bem transmitido, as precauções de segurança ensinadas e observadas e o uso racional do tempo/movimentação foram destacados por IqE2, MqE4, EqE1, SqE1 e LqE3, cinco dos seis professores. Este tópico aponta para um preparo das aulas com um conteúdo selecionado e organizado considerando o tempo da aula e a segurança de todos.

Nas habilidades de comunicação e interação como os alunos, o aspecto da comunicação de idéias de forma clara e eficiente foi apontado por todos os professores IqE2, MqE4, EqE1, JqE3, SqE1 e LqE3 como importante no desenvimento dos estagiários. O fornecimento de reforço positivo e estímulo aos alunos foi julgado como de grande importância IqE2, MqE4, EqE1, SqE1, LqE3 por cinco dos seis professores. A comunicação clara e objetiva e estímulo aos alunos compõem um quadro de atuação positiva nas aulas.

Uma boa aula, para os colaboradores tem que ter um bom planejamento e preparação, aspecto considerado por todos os professores colaboradores IqE2, MqE4, EqE1, JqE3, SqE1 e LqE3. Os métodos e estilos de

ensino adequado também foi referendado por IqE2, MqE4, EqE1, SqE1 e LqE3, indicado por cinco dos seis professores.

No que diz respeito às questões abertas do questionário, apenas três MqE4, SqE1e LqE3 dos seis professores responderam. Os outros professores-colaboradores não emitiram considerações a este respeito deixando sem resposta a questão. Nestes registros o professores-colaborador MqE4 indicou o equilíbrio entre todos os aspectos apontados com importante, um segundo professor destacou a segurança como principal aspecto observado e trabalhado com os estagiários.

Outro professor-colaborador SqE1, indicou tarefas adequadas, adaptação ao trabalho diferenciado na educação infantil para atingir o imaginário das crianças com uma técnica presente em seus trabalhos e que isto em vários momentos viabiliza a participação de todos. O aspecto da criatividade também foi indicado.

Já o Professor-Colaborador LqE3, reafirmou na redação o indicação feita anteriormente com relação ao planejamento e comunicação do conteúdo de forma clara e eficiente como sendo muito importante para o estagiário.

Destaques foram feitos no check-list por IqE2, MqE4, EqE1, JqE3, SqE1 e LqE3 dando ênfase para os tópicos relacionados, tais como: a comunicação clara e eficiente, o planejamento sobre todos os aspectos e, em especial a segurança de todos assim como a organização do tempo, o reforço positivo e a adequação ao nível de ensino com que se está trabalhando.

No que diz respeito às dificuldades que o Professor-Colaborador mais tem de observar nas aulas dos estágios supervisionados foram indicadas poucas dificuldades nas observações das aulas dos estagiários por IqE2, MqE4, EqE1, JqE3, SqE1, LqE3 .

Entretanto de forma isolada alguns professores apontaram algumas dificuldades por parte dos estudantes em relação às habilidades de ensino e gestão da classe - o uso racional do tempo: verbalização/movimentação MqE4 e JqE3; habilidades de comunicação e interação com os alunos EqE1 e JqE3; aulas - viabilização da crítica e avaliação IqE2 e EqE1.

Neste itinerário, os professores-colabordores também indicaram que o mais dificil para eles observarem era a avaliação feita pelos estagiários em relação aos alunos da escola, IqE2, MqE4,JqE3,SqE1 e LqE3, enquanto que MqE4 indicou o uso do tempo, IqE2 - a comunicação, JqE3 - feedback dado aos alunos e o

aproveitamento das idéias dos alunos, SqE1 – avaliação e LqE3 - nível de comportamento e controle.

Conforme pudemos observar as dificuldades indicadas foram reduzidas e não coincidentes. Esta situação pode ser atribuída ao número de grupos de estágios com suas diferenças. A solicitação de reunião de fechamento do estágio na escola sob a perspectiva do realinhar ações merece destaque sob a perspectiva de melhorar as relações e compreender melhor todo o processo.

Com relação aos elementos que os estagiários tiveram mais dificuldades nas aulas dos estágios supervisionados foi dado ênfase: qualificação pessoal - voz: clareza, vigor MqE4, EqE1, JqE3; uso racional do tempo: verbalização/movimentação IqE2, EqE1 e JqE3; habilidades de comunicação e interação com os alunos e a utilização das idéias e sugestões apresentadas pelos alunos; EqE1, JqE3 e SqE1; a divisão do tempo IqE2, JqE3; aspectos de segurança IqE; os métodos e estilos adequados a faixa etária EqE1 ou que os seus estagiários não apresentaram dificuldades durante o estágio LqE3.

Porém, também se perguntou qual era os elementos ou aspectos que os estagiários não tiveram dificuldades nas aulas dos estágios supervisionados: a qualificação pessoal - a aparência, asseio e vestimenta apropriados MqE4, EqE1 e SqE1; habilidades de ensino e gestão de classe - recursos físicos e materiais preparados MqE4, EqE1, JqE3 e SqE1; a aula – demonstrou bom planejamento IqE2; entusiasmo e energia JqE3; autocontrole, os métodos de ensino adequados e a viabilização da participação de todos LqE3.

Supervisão Pedagógica: Acolhimento, Relações Interpessoais, Prática Pedagógica e Orientação.

Os trabalhos nos Estágios Curriculares Supervisionados configuram-se como um elo importante na discussão do trabalho docente, que pode ser desenvolvido em grupo e em parcerias entre Escola e Universidade, conforme apontado nesta pesquisa pelos Professores-Colaboradores.

Na Escola de Educação Infantil E1, Professor-Colaborador SoE1 recebe sistematicamente estagiários.

Pude constatar também a aprovação de SoE1 em relação aos trabalhos desenvolvido pelas estagiárias que se manifestavam nos agradecimentos

pelas aulas. Isso ficava evidente na demonstração desta satisfação e na solicitação para que as crianças agradecessem as aulas que tiveram, valorizando o trabalho das estagiarias e procurando educar os alunos para que cada vez mais respeitarem e manifestarem seu apreço para com os professores.

Durante a minha estada na escola a Professora-Colaboradora SoE1 sempre conversava com os estagiários e procura passar sua experiência nesta modalidade de ensino. Mesmo não havendo situações formais, toda orientação acaba por suscitar questionamentos dentro de um processo de reflexão por parte do colaborador e um momento de análise das práticas, ressaltando as conquistas e os aspectos positivos advindos da experiência.

SoE1, Professora-Colaboradora dizia acreditar também na necessidade de aproximação cada vez maior da Escola com a universidade e conseqüentemente de seus profissionais em benefício de todos

Assim, as conversas, crenças e orientações são indícios de que o colaborador tem um perfil de “formador”, algo próximo de um mentor ou tutor, ou seja, um profissional experiente que colabora na formação de novos profissionais dentro de sua área de atuação, desenvolvendo há muito tempo a colaboração em seu local de trabalho.

Em momento nenhum observei algum tipo de manifestação sua de desestímulo em relação à iniciação à carreira docente, mas ouvi ou vi em diferentes momentos que gostava daquilo que fazia ou demonstrava gostar. Tem prazer em trabalhar com as crianças e gosta muita da relação que desenvolve com o supervisor de estágio da Universidade, enquanto uma estrada de mão dupla.

Às vezes que vi o professor supervisior na escola era comum este conversar tanto com a direção como com a coordenação pedagógica e o professor-colaborador.

Estas situações decorrem de um processo de muitos anos de aproximação entre os professores supervisores de estágio da Universidade, professores-colaboradores e demais atores das escolas municipais e estaduais. Esta construção por conta da aproximação e as atitudes e ações desenvolvidas apontam para uma valorização docente.

Embora o professor supervisor de estágio não seja o personagem a ser estudado nesta pesquisa, ele aparece em diferentes comentários neste estudo, sem ter direito a voz. Foi recorrente a manifestação positiva quanto aos professores

supervisores da universidade tanto pelas posturas de professores como por desejarem que estes pudessem dispor de mais tempo nas escolas. Percebe-se que tanto os estagiários como o professor-colaborador aguardavam a sua visita para saberem se estava tudo certo, tirar duvidas comentar casos, trocar ideias, pedir sugestões.

Por ocasião do estágio de docência em que pude percorrer as escolas com um dos professores supervisores pude perceber que em uma manhã, um deles tinha varias escolas para visitar, podendo-se faze-la na forma de um rodizio ou de uma escala (naquela semana se contemplava as escolas X, Y Z; na outra as escols A, B, C e assim por diante).

Apesar das dificuldades observadas há um compromisso profissional por parte dos professores supervisores de estágios em desenvolver este tra balho dando a ele uma dimensão profissional apesar da camaradagem existente. Eles trabalham na perspectiva de transformar o modelo de formação mais academico em um modelo de formação profissional em que o estágio ocupe a centralidade, assim como a escola seja elevada ao status de um lugar de formação. Assim há uma lógica sócioprofissional na qual o professor supervisor de estágios dedica mais tempo de permanência, observações e orientações as escolas.

Os professores-supervisores procuram manter com muita atenção e cuidado as relações como as escolas porque como esta relação, do ponto de vista profissional, é fragil há uma vigilancia constante no sentido de se evitar que fatos ou situações negativas possam “fechar as portas” da escola para os estágios por falta de atenção na resolução dos fatos. Nesta direção pude observar (em relação ao professor supervisor que acompanhava os estágios que observava) que ele ficava mais tempo em determinadas escolas em função dos problemas enfrentados pelos estagiários e grau de autonomia do professor-colaborador no trato com os estudantes. Em alguns casos de sucesso dos estagiários no desenvolvimento das aulas, esgta pessoa também ficava em situações que o professor-colaborador queria falar sobre o assunto ou a direção da escola o chamava para fazer comentários sobre o estágio.

Como os horários dos estágios seguem a grade de horários da Universidade, estes acontecem para uma turma no mesmo período. Por exemplo, quartas-feitas no período da manhã, tomando como exemplo esta pesquisa, havia

cinco grupos de estágio para serem supervisionadas em escolas que estão em pontos diferentes da cidade.

Este deslocamento acaba fazendo com que a permanência do professor supervisor de estágio fique reduzida, podendo em alguns casos ser muito dificil um tempo mais prolongado na escola, a não ser que tenha sido programado ficar um dia numa escola ou no máximo duas escolas.

Figura 2- Deslocamentos entre a Universidade e as Unidades Escolares

Legenda: 0 - Universidade; 1 - Escola E1; 2 - Escola E2; 3 - Escola E3; 4 - Escola E4

Como este quadro já foi apresentado será dado atenção apenas a distancia de um lugar ao encontro. Portanto temos:

A escola E1 fica a 3,2 kilometros da Universidade;

A escola E2 fica a 7,2 kilometros da Universidade;

A escola E3 fica a 2,5 kilometros da Universidade;

A escola E4 fica a 5,1 kilometros da Universidade.

Outro exemplo: o trajeto entre as escolas E2 e E3 é de 5,1 kilometros.

No presente pude observar também que a relação do professor supervisor de estágios da universidade com o professor-colaborador da escola se desenvolve em função do professor da escola também demonstrar interesse em questioná-los, perguntar coisas, desenvolver um diálogo. Porém, com os professores

mais novos no trato dos estágios observei que eles ficam esperando um pouco mais do professor supervisor dizer o que eles têm que fazer.

Percebem-se cuidados nesta relação, pois o professor supervisor não pode cometer a ingerencia de intervir no trabalho do professor-colaborador, pois as relações desse processo se dão mais pela camaradagem do que pela profissionalidade, havendo necessidade desse quadro evoluir em termos de profissionalização do ensino.

Em relação aos trabalhos desenvolvidos nas aulas do outro Professor-Colaborador EoE1, os estágios também foram positivos. Há demonstração de respeito por parte dos professores-colaboradores em relação aos estagiários, fazendo com que os estágios nesta unidade escolar sejam valorizados. Observei também que o respeito e a consideração são recíprocos entre o professor-colaborador e o trabalho desenvolvido pela estudante estagiária demonstrado em forma de elogios e também do carinho dos escolares através de cumprimentos e agradecimentos

Na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamenta I, E3, Professor-Colaborador JoE3, observei que esse professor adota mais uma postura de orientador no sentido de apoiar e orientar uma formação que de uma bagagem de experiências aos estagiários.

Neste processo reflexivo de mão dupla prático-teórico e teórico-prático se refletem também traços da personalidade do professor colaborador em função das crenças que cada um carrega dentro de si. Existe um respeito muito grande por parte da escola aos estágios desenvolvidos com seriedade nessa unidade, como o são o da universidade local, que seguem esses tramite. Ele é quase sempre o único, dos tres cursos de Educação Física da cidade, em que o estágio propriamente dito na escola ocorre envolvendo a regência.

Na Escola de Educação Infantil E4, Professor-Colaborador MoE4, os estágios transcorreram também sem problemas. MoE4 é muito receptiva no acolhimento dos estagiários assim como a escola. Nas observações feitas na escola, a postura do Professsor-Colaborador sempre foi acolhedora e maternal em relação as crianças, ficando evidenciada em suas atitudes.

Por se tratarem de crianças entre quatro e cinco anos se ocorre algum problema, as crianças acabam indo ao encontro desse Professor-Colaborador. Estas

manifestações de afetividade também são direcionadas aos estudantes estagiários através da colaboração, presença, apoio e atenção.

Observei que este professor valoriza e apóia também em todos os momentos o estágio na escola e coloca que é um local adequado de aprender com a prática. Da mesma forma ele não tem problemas com os estagiários. Na relação com a estagiária existem situações que denotam apreço pela presença e em relação à universidade demonstra que tem interesse em sua formação continuada e no que a universidade oferece. Freqüentou uma disciplina da pós-graduação e pretende seguir os estudos nessa área.

As relações com os estagiários, segundo MoE4 sempre foram muito boas, tendo um período longo de colaboração na área, pois tem 25 anos nesta unidade de educação infantil e sempre recebeu estagiários da Universidade. Reconhece a importância das situações de estágio e coloca que a impressão que fica é que os estudantes estão praticamente “prontos” para o trabalho docente, avaliando como muito boa às aulas desenvolvidas pelos jovens.

Coloca também que teve muito contato com um determinado Professor da Universidade que foi Coordenador do Ensino de Educação Física infantil por um período na Secretaria de Educação e que graças a isso aprendeu muito em função da freqüência a cursos na Universidade. Este professor, nas palavras dela, dizia que ela tinha uma postura muito tradicional e que os alunos deveriam estar um pouco mais livres em suas aulas, observações estas que tinha o seu respeito.

Na Escola de Ensino Fundamental I, E3, professoras-colaboradoras JoE3 e LoE3, dão as boas vindas a todos, disponibilizando todo suporte necessário desta unidade escolar. O corpo profissional valoriza e entende a importância do estágio na escola. Um exemplo disso é o fato da coordenadora em um momento, e a vice-diretora em outro, vieram até as estagiárias falar sobre a escola, os trabalhos desenvolvidos, as situações gerais, casos específicos e os desafios do cotidiano.

No entanto com uma das classes de JoE3, ela revela dificuldades que enfrenta em relação as questões de disciplina que envolve aspectos socioculturais. Apesar desse obstáculo existe liberdade e apoio as decisões tomadas pelas estudantes estagiárias em todos os momentos da aula.

Para este professor-colaborador foi à primeira oportunidade de receber estagiários. Ela valoriza muito o estágio e os estudantes estagiários, tendo a

compreensão da atividade enquanto descoberta de possibilidades da prática e de reflexão de sua prática.

Já LoE2 desenvolve bem seu trabalho nesta unidade escolar, tendo autonomia e reconhecimento dentro da instituição. Em sua opinião, os estagiários estabelecem boas relações e compreendem o momento que vivem procurando aproveitar ao máximo as experiências vivenciadas e a troca de experiências. No entanto este professor-colaborador demonstrou-se reticente em relação à Universidade em função de que no passado um grupos de estudantes da Universidade terem ido ate ela para que ela concedesse uma entrevista em uma pesquisa que estavam realizando. Tal situação levou este professor a tecer algumas criticas a universidade e assumir a apostura de não concedera a entrevista para esta pesquisa. Concordou com a obervação e respondeu ao questionário.

Cabe colocar que esse fato não é novo, pois já pude observar em outras ocasiões que, muitas vezes, o grupo do estágio paga por erros que não estão vinculados a eles, gerando mal estar para os professores supervisores de estágio que precisam sempre dar explicações, mostrando os objetivos e a postura do grupo de estágios ao qual pertencem.

Neste sentido se compreende por que os professores supervisores de estágio gastam muito tempo dando atenção aos diretores e a coordenação pedagógica durante os estágios, visando dirimir qualquer tipo de compreensão errônea.

Na escola E2 de Educação Infantil e Ensino Fundamental onde colabora o professor IoE2 ficou claro que as relações são muito positivas, havendo consideração e respeito mútuo. As professoras em formação têm muitas qualidades, habilidades e competencias essas que foram observadas e ressaltadas pela colaboradora. Apesar de serem autônomas e confiantes as estagiárias sempre se reportam à colaboradora e pedem opiniões, quando não orientações.

Porém, houve uma aula que no final dela os alunos desorganizaram as atividades das estagiárias, criando um impasse no qual o professor-colaborador sugeriu as estagiárias que cedessem ao que as crianças estavam solicitando.

Entretanto as estudantes resolveram conversar com os alunos. Tal postura foi apoiada e respeitada pela colaboradora. A atitude demonstra maturidade tanto da colaboradora que respeita e não interveio de maneira a desautorizar ou confrontar-se com as estudantes, assim como as estudantes tiveram a autonomia e

segurança de não cederem aos pedidos das crianças sob a forma de chantagem. Portanto, o espaço do estágio acaba se constituindo como um campo de interlucção e de interação dentre gerações diferentes de professores, constituindo-se também num processo de parceria intergeracional.

Neste eixo temático, “A Supervisão do Professor-Colaborador: Elementos para se pensar a Socialização Docente” foram apresentados os resultados vinculados aos temas: as orientações econtradas no acompanhamento dos estagiários; as intervenções no processo; o trabalho docente: competências, habilidades e postura e a supervisão pedagógica: acolhimento, relações interpessoais, prática pedagógica e orientação.

No ambito desses temas foram encontrados elementos vinculados à compreensão da supervisão de estágio no que se refere às orientações e intervenções; ao trabalho docente e a própria supervisão em si.

Com relação ao estágio supervisionado emergiu das considerações dos professores coloboradores a compreensão de que ele é um espaço de aprendizagem. Os professore-colaboradores no processo de orientação se colocam tanto na posição de alguém que apenas observa como também assume a disposição de auxiliar ou intervir no desenvolvimento da aula e no desempenho dos estagiários.

Porém, cabe colocar que estas orientações podem seguir uma perspectiva institucional ou pedagógica. Na perspectiva institucional se enfatiza: a saída e retorno dos alunos a classe/aula; o alerta na questão de o espaço ocupado pelas crianças nas aulas de educação fisica/movimento na escola que fica exposto e visível para as pessoas que passam na rua; se fala sobre a organização da escola, a divisão do espaço entre a aula em que transcorrem os estágios e a aula de outra professora, pois acontecem dentro dos espaços disponíveis; orienta-se para a necessidade de fazer o percurso da sala de aula até a quadra sem muito tumulto e excesso de barulho para não incomodar os alunos das outras salas de aula.

Em relação à perspectiva pedagógica se chama a atenção para as dificuldades que determinadas crianças apresentam, exigindo a necessidade de se ter atenção; maior paciência e preparo para lidar com as diversidades; tomar cuidado com as diferenças entre os níveis de ensino e a atuação diferenciada em cada um; cuidado em relação ao tipo de atividade a ser desenvolvido e o espaço mais adequado a ser utilizado; indiretamente se fala também das dificuldades e

alegrias do ser professor, assim como se coloca ênfase na necessidade da valorização do professor pela sociedade, comentando-se que a atuação em contextos complexos é um desafio.

Nesta direção houve reflexões sobre a importância, papel, realização pessoal, vocação para o magistério, dificuldades enfrentadas e os novos aspectos dentro da profissão. Comentou-se também sobre questões relacionadas à postura de professor; o relacionamento com os pares professores de Educação Física e Professoras de Educação Infantil dentro do ambiente escolar.

No que se refere à intervenção, os professores colabordores assumem que procuram deixar o estagiário livre; que quase não intervem para que o estágio se aproxime mais do que é o real; bem como se acha boa estratégia deixar os estagiários mais livres ou ficar mais na observação com a ressalva de que isso depende do grupo. Porém, foi colocado também que a intervenção ocorre em situaçãoes de acidentes, perda do controle da aula, na demora em dar a materia, quando os escolares ficam conversando ou em situação de briga.

Nesta direção vinculada à supervisão, um fato que chama a atenção é que sempre que o professor supervisor de estágios comparece a escola, ele acaba oferecendo orientações tanto para os estagiários como, em muitos casos, para os próprios professores-colaboradores e a escola que procuram discutir situações e tirar proveito de seu conhecimento e experiência.

Os estagiários, por sua vez buscam orientações a respeito da rotina da escola, do calendário da escola, de possibilidades de atividades em espaços que são divididos com outros professores e salas.

De modo que nas considerações apresentadas emerge tanto a construção de uma identidade institucional (atributos herdados) como se vislumbra uma identidade de filiação (se dá a partir de uma amálgama da biografia pessoal, dentro da cultura na qual se está imerso e de suas várias influências, valores institucionais e momento vivido), uma identidade natural (relativa à origem) e uma a identidade discursiva (no se reconhece em relação aos outros) (GEE, 2000)

Em face dessa leitura observou-se que o processo de supervisão é bastante flexivel não se identificando linearmente com o modelo de estágio pautado no conhecimento técnico, “imitação de modelos”, tendo como pressuposto que tanto a “realidade do ensino” como “os alunos” são imutaveis (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 35), embora alguns professores-colaboradores possam orientar da mesma forma

como foram formados/ensinados; não se coaduna com o modelo de estágio de instrumentação técnica ligado a uma visão de formação de professores que valoriza o desenvolvimento de habilidades especificas de manejo de classe, produção de material didático-pedagógico, micro-aulas, entre outras atividades (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 38), mas dele se utiliza como na observação dos professores-colaboradores em relação aos professores em formação na sala de aula de forma flexivel, podendo utilizar, ainda, de uma ou outra atividade vinculada a este processo; e, não segue totalmente o modelo de estágio como campo de conhecimento, mas valoriza o estágio como um lugar que se valoriza o conhecimento que se produz “na interação entre cursos de formação inicial e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 29).

Entretanto, quando se observa o trabalho desses professores-colaboradores se torna importante apontar que na aprendizagem da profissão, a supervisão (orientação ou acompanhamento) tende a ser real e reflexiva, dando indicativos de que no final dessa socialização emerja uma identidade que tenha como pressuposto a docencia. Com relação aos professores-colaborares há indicativos de que no final de cada processo se afirme a identidade de um formador, como é o caso explicito de SoE1.

O Professor-Colaborador SoE1 ao orientar os estagiários chama a atenção para aspectos vinculados a dimensão humana, dimensão técnica e dimensão contextual (social e política) da profissão docente no tocante aos elementos vinculados a:

Dimensão Técnica

- Revisão do plano de ensino: tirar duvida e práticas que precisariam ter uma maior atenção; as atividades diferenciadas que eram trazidas; comentava sobre a aderencia das crianças às atividades e o que poderia ser melhorado;

- Apontou os alunos com necessidades de maior observação e acompanhamento; destacou o progresso de dois irmãos que iniciaram na escola no ano passado e evoluíram muito apesar de ainda terem dificuldades em muitos pontos;

- Comentou sobre a implantação da ficha descritiva individual dos alunos, que é um instrumento em elaboração pela rede municipal para que sejam avaliados vários aspectos dos alunos de forma individual. A referida ficha vem sendo discutida nas reuniões da Secretaria Municipal de Educação. A professora tem uma visão positiva a respeito das mesmas e falou da importância delas e da preocupação de que se tornem apenas um instrumento burocrático e não tenham a devida atenção por parte dos educadores

- Como que funcionava a caderneta do professor, etc.

- Se levava também em consideração o horário que os estagiários chegavam para a aula; se há preparação ou não dos materias da aula; se houve necessidade de se trazer material extra; se avisam que vão faltar antecipadamente etc.

Dimensão Humana

- Desenvolve uma relação de reciprocidade no processo de orientação, valorizando os aspectos que dão certo e repensando o que deu errado na dimensão do que “eu teria feito”;

- Valoriza e incentiva a participação dos estagiários nas reuniões com os pais e;

- Se preocupava em informar de todos os acontecimentos da escola.

Dimensão Contextual (social e política).

- Como que se estruturava a carreira de professor no municipio;

- Falou sobre a atual carga horária de trabalho que a rede municipal vem sendo implantando, seguindo lei federal que prevê um número menor de aulas em cada jornada e um aumento no número de horas de trabalhos pedagógicos horas de trabalhos pedagógicos as chamadas htpc(s);

- Destacou o valor que a escola tem no desenvolvimento das crianças, citando como exemplo estes dois alunos;

- Falou sobre a trajetória profissional da evolução que a educação física teve neste período e que pode acompanhar porque sempre se atualizou e procurou estudar e estar aberta as possibilidades de inovar, reconhecendo o valor da reflexão e do trabalho integrado com os demais professores e a gestão da escola.

Neste contexto, a supervisão do estágio desenvolvido pelos professores-colaboradores, apesar dos limites que podem ser encontrados, considerando também a orientação da Universidade, parece se aproximar de um modelo de “formação em contexto” em que as práticas formativas se articulam com as situações de trabalho e os cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários da escola (FERREIRA, 2009)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa falou sobre o professor de educação básica que colabora na formação de novos professores e tem o seu papel descrito superficialmente na legislação (como o professor experiente), considerando que o trabalho colaborativo vai além dos normativos por envolver a mobilização de saberes profissionais em um fazer pedagógico que contempla uma cultura docente em ação na forma de um *habitus* que ajuda a pensar esse processo de socialização profissional.

Assim, dito de uma outra forma da original que foi apresentada como objetivo central, se a perspectiva era compreender os elementos que constituem a socialização profissional do professor-colaborador e *os saberes mobilizados por ele no estágio supervisionado na formação de um* habitus social (identidade profissional), o estudo deu evidencias de que há um capital cultural que corrobora para isso no estado objetivado e estado institucionalizado.

O capital cultural está associado à questão da assimilação e inculcação de conhecimentos e informações ao longo de uma trajetória de vida, podendo se tornar parte constituinte da pessoa na forma do estado incorporado (disposições duráveis do organismo que o incorpora), estado objetivado (aquisições de bens culturais) e estado institucionalizado (diploma; certificação; conversatibilidade entre capital cultural e capital econômico) (Bourdieu, 1989).

Assinalou-se para idéia do estado objetivado, de um lado, na dimensão de que ser professor-colaborador pode dar um grau de distinção ao docente com relação aos seus colegas no sentido da experiencia, mas também da cultura profissional na aquisição de uma expertise e trocas simbolicas com a Universidade. Por outro lado, o estado institucionalizado pode ser favorecido em relação ao professor-colaborador na medida que esta função o aproxima da Universidade, podendo lhe dar maiores oportunidades em cursos de desenvolvimento profissional e ascensão na carreira docente ou até mesmo na entrada da carreira academica.

Com relação aos saberes profissionais (saberes docentes) mobilizados pelos professores-colaboradores se pode observar a possibilidade de transposição

didática desses saberes para os saberes escolares. Os saberes docentes em sua origem provem de diferentes fontes e lugares, como a familia, a escola, a universidade, podendo se incluir, ainda, outros espaços como as academias de dança ou ginástica, mas que ao chegar na escola são organizados também na forma de uma amalgama mais ou menos coerente para o fim a que se destina.

De modo que estes saberes, na cultura docente em ação, não apresentam uma unidade teórica, mas uma coerencia prática porque o professor na escola está imbuido de atingir diferentes objetivos educacionais. Na supervisão de estágio não é diferente porque habita também em suas orientações o agir na urgencia, decidir na incerteza, ao mesmo tempo em que apresenta uma lógica socioprofissional proveniente de sua expertise.

Neste contexto se observou que os saberes profissionais mobilizados por eles tem a marca do tempo e do espaço em que habitam, sendo temporais e espaciais; mas também plurais e heterogêneos, pois são provenientes de diferentes fontes, podendo envolver os “saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)”, os “saberes disciplinares” (provenientes da tradição cultural nas disciplinas universitárias e dos diversos campos de conhecimento, sem fins didáticos ou pedagógicos) e os “saberes curriculares” (que se apresentam nos programas escolares como conteúdos, objetivos, métodos, saberes estes que o professor deve dominar e que estão voltados diretamente para o ambiente escolar) que na prática são mesclados como os saberes escolares em sua decodificação tal como foi colocado; saberes personalisados e situados, pois tem a ver com os lugares de formação e com a pessoa; assim como os saberes relacionais por serem saberes de seres humanos para seres humanos e envolver um componente emocional e moral no desenvolvimento do ensino.

Neste sentido, os saberes experiências que emergem do trabalho docente, e são por ele referendado, se constituem como um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos ou com os estagiários. Portanto, a aprendizagem que acontece nos estágios influencia diretamente os estagiários, mas também propicia a reflexão e a aprendizagem dos professores-colaboradores a ponto deles reconhecerem que aprenderam o trabalho de colaboração na prática, ou seja trabalhando. O que não significa que não haja necessidade de dar cursos especificos para esta atuação ou mesmo de profissionalização dessa atividade e ou

ainda o reconhecimento do importante papel que exercem. Mas o trabalho de supervisão, assim como o trabalho de ensinar é algo que se aprende trabalhando.

Porém, neste processo, outro elemento que perpassa esta experiência, compreendendo-a como aquilo que nos toca, é a socialização profissional na socialização dos indivíduos e na socialização das atividades, na emergência de uma identidade profissional que é ao mesmo tempo biográfica e relacional, podendo-se apontar para a constituição de um *habitus* de professor que trabalha na perspectiva de ser um formador.

Na pesquisa, o **processo biográfico -** construído no **tempo das identidades sociais e profissionais** por meio das categorias ofertadas pelas instituições nas quais os indivíduos foram socializados: família, escola, mercado de trabalho (eixo diacrônico – história pessoal, história do professor-colaborador) – relativo às transações internas ao indivíduo e aos **atos de pertencimento**, identidade reivindicada ou para si na *socialização dos indivíduos*, ocorreu em situação de estágio supervisionado na qual o professor-colaborador desenvolveu este trabalho em parceria com o professor supervisor, mas com uma produção de sentido próprio. Por sua vez, o **processo relacional** - construído no **espaço**, no **interior de um ambiente determinado em um momento específico**, guardando vínculos com as identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si expressas pelos indivíduos nos espaços de ação (eixo sincrônico – a escola como um espaço culturalmente marcado) - entendido como a identidade atribuída ou a identidade para o outro, definindo que indivíduo você é na *socialização das atividades* em ocorrências de transações externas entre **indivíduos e instituições**, se desenvolveu na relação entre Universidade e Escola representada aqui pelo professor-colaborador e pelo professor supervisor e registrado em contrato de estágio na qual cada um e uma assumiram competências especificas no que diz respeito a supervisão do estudante na aprendizagem da docência.

Assim emerge desse contexto um *habitus* como uma estrutura geradora das práticas nos processos de socialização sucessivos ocorridos ao longo da vida porque o seu conceito está pautado na história do individuo, ao mesmo tempo em que o orienta para uma ação presente, podendo ser visto como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas na constituição de suas identidades sociais. De modo que os processos de socialização promovem a incorporação de um *habitus* na perspectiva das disposições adquiridas pelo corpo

e pela alma que tendem a orientar as ações na medida em que é produto das relações sociais. Portanto, esta mudança social, se bem conduzida, pode levar também a uma socialização terciária, momento em que o professor assume de forma plena a sua expertise e se torna *expert* na sua área na formação de outros professores.

Com relação aos professores-colaboradores há indicativos de que no final de cada processo se afirme cada vez mais a identidade de um formador (*habitus*), pois se desenvolve todo um ritual pedagógico com relação a gestão do ensino e a as diferentes etapas que envolvem a aula e de acolhimento ao estagiário.

Assim, ao desempenharem tal papel todos eles, em intensidades diferentes desenvolveram trabalhos que vão ao encontro da perspectiva indicada por Sarti, (2009, p. 134).

> Os professores em exercício são chamados a desempenhar o papel de iniciadores de uma nova geração docente, algo que lhes possibilita vivenciar novas aprendizagens, ao mesmo tempo em que sentimentos de valorização de seus saberes e práticas profissionais.

Neste sentido, se pode colocar, ainda, que o estágio supervisionado ao assumir, no contexto apresentado, a possibilidade de uma via de mão dupla pode dar margem para outro modelo de formação, considerando que...

> O estágio supervisionado pode ainda instituir uma via de mão dupla entre escola e universidade, à medida que possibilita a identificação e o enfrentamento teórico-metodológico em conjunto de situações-problema comuns, que estejam a desafiar as respectivas instituições educacionais, na formação e na atuação profissional docente. Nessa dimensão, a atuação colaborativa entre escola e universidade permite que uma aja supletiva e complementarmente à outra, em espaços de interface que podem ser dinamizados pelo estágio supervisionado. (PIRES, 2012, p. 207).

A supervisão do estágio desenvolvido pelos professores-colaboradores, apesar dos limites que podem ser encontrados e dos questionamentos que estes também apresentaram no desenvolvimento do estágio, considerando a orientação da universidade, parece se aproximar, em casos especificos, como já foi colocado anteriormente, de um modelo de “formação em contexto” em que as práticas formativas se articulam com as situações de trabalho e o cotidiano profissional da escola.

Espera-se que outros trabalhos possam dar continuidade a esta pesquisa, buscando avançar nos desafios em que este estudo não apresentou uma resposta signficativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith, O planejamento da pesquisa qualitativa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 77, p.53-61, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZANJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli Elisa Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar -** (Série Prática Pedagógica) Campinas SP - Papirus 1995

_____. **Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Pesquisa: Oposição ou Convergência**? Cadernos Ceru, n.3, série II, 1991.

_____. **Formação de Professores e a Constituição de um Campo de Estudos.** Vol. 33 num. 3 setembro-dezembro de 2012, PP 174-181 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre 2010.

BATISTA. Paula Maria Fazendeiro; PEREIRA Ana Luisa; GRAÇA, Amandio Braga dos Santos. **A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional em Educação Física** em Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção, Juarez Vieira do Nascimento, Gelcemar Oliveira Farias, organizadores. – Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 81 a 112

BENITES, Larissa Cerignoni**, Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e prática pedagógica**. Tese de Dissertação de Mestrado – UNESP – Instituto de Biociência - Rio Claro: 2007.

_____ **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física:** perfil, papel e potencialidades. 180f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas – **A Construção Social da Realidade**, São Paulo, Editora Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre Felix. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**, Porto Alegre, Editora Zouk, 2007.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2001.

BOTTI, Sergio Henrique de Oliveira; REGO, Sergio. **Preceptor, supervisor, tutor e**

mentor: quais são seus papéis? Revista Brasileira de Educação **Física**. Rio de Janeiro, v.32, n.3, p.363-373, 2007.

_____ **Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como locus central da formação inicial**. In R. T. Ens, D. S. Vosgerau & M. Behrens (Eds.), *Trabalho do professor e saberes docentes.* (pp. 26-53). Curitiba, Parana, Brésil. : Champagnat. (2009).

BRASIL – Secretaria de Educação Fundamenta - **Parâmetros Curriculares Nacionais** – MEC/SEF (1998).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei n.º 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.com. br fed_lei_4024_1961.htm>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.788** de 25 de setembro de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em 6 de out. de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 27** de 2 de outubro de 2001c. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20027-2001.pdf>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28** de 2 de outubro de 2001d. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 9** de 8 de maio de 2001.**Documenta**, Brasília, n. 476, p. 513-562, 2001a. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 7**, de 31 de março de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de abril, p.18, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP** 1, de 18 de fevereiro de 2002a. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002b. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. – **A Formação de Professores de Educação Física: Quais Saberes e Quais Habilidades** - Revista Brasileira de Ciências do Esporte v. 22 n º 3 p. 87 – 103, Maio de 2001.

CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991

CARDOZO, Aline Sckatelberg. – **A "Pedagogia" do Professor de Educação Física, um estudo sobre os valores e as atitudes presentes na prática docente.** Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista UNESP – Instituto de Biociências- Orientador – Prof. Dr. Samuel de Souza Neto. Maio de 2008.

CYRINO, Marina – **Formação Inicial de Professores: O Compromisso Do Professor-Colaborador e da Instituição Escolar no Processo de Estágio Supervisionado.** Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista UNESP – Instituto de Biociências – Orientador – Prof. Dr. Samuel de Souza Neto. Agosto de 2012.

COSTA, Bruna Varotto da – **A Manifestação dos Saberes Docentes na Prática Pedagógica de Professores de Educação Física Iniciantes e Experientes.** Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista UNESP – Instituto de Biociências- Orientador – Prof. Dr. Samuel de Souza Neto Samuel. Setembro de 2010.

DUARTE, Adriana. **A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil**: 1987-2007. Educar em Revista, n.1 especial, 2010, p.101-117.

DAY, Christopher. **A Paixão pelo ensino.** Porto Editora, Lda. Portugal 2004.

DUBAR, Claude. **A Socialização Construção das identidades sociais e profissionais.** Porto Editora, Lda. Portugal 1997.

_____ . Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v 19, n.62 p 13 a 30 1998.

_____. **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.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do , **Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física** em Construção da identidade profissional em educação física : da formação à intervenção, Juarez Vieira do Nascimento, Gelcemar Oliveira Farias, organizadores. – Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 62 a 78.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de . Escolarização, Culturas e Práticas Escolares no Brasil: Elementos teóricos metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.13-36.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2º Edição Liber Livro Editora Ltda, 2005. Brasília DF.

FREIDSON, Eliot. – **Renascimento do Profissionalismo: Teoria e Profecia e Política** – São Paulo – Editora da Universidade de São Paulo – 1998.

Freitas, Maria Teresa de Assunção. **A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios:** Universidade Federal de Juiz de Fora Faculdade de Educação: 2012 http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf

FREIRE, Ana Maria. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa Portugal, 2001. Disponível em: htttp://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **?Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?**Trabajar unidos para mejorar. Publicaciones M. C. E. P. Sevilla Colección Ideología, Pensamiento y Educación/4, 1997.

GARIGLIO, Angelo. **Professores de Educação Física de uma Escola Profissionalizante e a sua Cultura Docente: As Interconexões entre os Saberes da Base Profissional e o Campo Disciplinar** – Revista Pensar a Prática – 9/2: jul./dez,2006) p.249-266.

GAUTHIER, Clermont. (et al). Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, Clermont. (et al). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Injuí: Ed. Unijuí, 1998.

GEE, Jmes Paul. **Identity as an analytic lens for research in education**. Ver. Res. Educ. 2000; 25:99-125.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa-social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Patrícia Maria Silva; FERREIRA, Catia Patricia Pereira ; PEREIRA, Ana Luisa ;BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. **A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, (São Paulo) 2013 Abril-Junho; 27(2): 247-267.

GOODSON, Ivor: HARGREAVES, Andy. **Conhecimento e Vida Profissional – Estudos sobre educação e mudança,** Portugal: Porto Editora 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

_____, Quem precisa de identidade? In: Silva, T.T. (Org.). **Identidade e diferença:** perspectiva dos estudos culturais. 9.ed. Petrópolis: Vozes. 2009.

INFANTE, Maria Jose et. al. **Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino**, in ALARCÃO, Isabel (org.) **Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão**, Porto – Porto Editora, (1996) p. 151-169.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** Sociedade Brasileira de História da Educação, nº1, jan-junho, 2001, pg. 9-43.

KAUFMANN, JEAN CLAUDE. **A invenção de si**: uma teoria da identidade, Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

LELIS & CANDAU, Isabel Alice Monteiro – Vera Maria. **A Relação Teoria e Prática na Formação do Educador.** In Candau Vera Maria. Rumo a uma nova didática – Petrópolis: Vozes (1996).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública, A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**, São Paulo, Edições Loyola 1996.

LÜDKE, Hermengarda Alves e ANDRÉ, Marli Elisa Damasio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti: **Ensino: As Abordagens do Processo**, São Paulo EPU (1986).

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amandio B.S.; NASCIMENTO, Juares Vieira. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. Vol. 25, n.2. São Paulo. Abril/junho, 2011. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092011000200013&lng=en&nrm=iso

MARCON, Daniel; NASCIMENTO, Juares Vieira ; GRAÇA, Amandio B.S.; A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física.Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.21, n.1, p.11-25, jan./mar. 2007

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreusburg; SILVA Lizanda Oliveira. **O processo de identização docente e a formação em Educação Física para o trabalho docente no contexto escolar.** em Construção da identidade profissional em educação física : da formação à intervenção, Juarez Vieira do Nascimento, Gelcemar Oliveira Farias, organizadores. – Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 519 a 542.

NEIRA, Marcos Garcia Proposições para o estágio disciplinar de professores de Educação Física – em **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**, Juarez Vieira do Nascimento, Gelcemar Oliveira Farias, organizadores. – Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012 p.177 a 203.

NÓVOA, Antonio: **A Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA Antonio (Org.) **Os Professores e sua Formação**. 2 ed. Lisboa Publicações Dom Quixote, 1995a, p. 13-33.

_____: Os Professores e História da sua vida. In: A. Nóvoa (org.) **Vidas de Professores**. Porto Editora, Portugal, 1995b.

_____: **O Regresso dos Professores**. Oeiras – Portugal 2011 - mimeo.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 12, n3 p. 63 a 69, 2001

ORTIZ, Heloiza Martins e. **O professor reflexivo: (re) construindo o "ser" professor**. IV Congresso de Educação do Movimento Humanidade Nova - Educação

a fraternidade: um caminho possível? Vargem Grande Paulista, Movimento Humanidade Nova - Sala Temática: O professor reflexivo, p. 1-10, 2003 (texto mimeo).

PAPI, Silmara Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative Evaluation**. Beverly Hills: Sage, 1986.

PERÉS GOMES, Angel. I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In. NÓVO. A. **Os professores e sua formação**. 2 ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. P. 102-154.

PIRES, Giovani de Lorenzi. **Estágio Supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação inicial** - em Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção, Juarez Vieira do Nascimento, Gelcemar Oliveira Farias, organizadores. – Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 203 a 234.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidades e saberes da docência**. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. p.15-34.

_____. O **Estágio na Formação de Professores**. 5ª edição – Cortez – São Paulo, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência** – 5ª Edição - Cortez – São Paulo (2004) e (2010)

QUÉBEC (Province). Ministère de l'éducation, Martinet, M. A., Raymond, D., & Gauthier, C. (2001**). La formation à l'enseignemen: les orientations, les *compétences* professionnelles**. Québec: Le Ministère.

REZENDE, Helio Giovani & VOTRE Sebastião Josué (Orgs.) **Ensaios em educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas** - Rio de Janeiro: UFG/SBDEF, (1994)

RODRIGUES, Heitor de Andrade. **Formação e desenvolvimento profissional do treinador: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidades e saberes.** Tese de Dissertação de Doutorado – UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Física. Campinas 2014.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Cadernos do professor: educação Física** (Ensino Fundamental 6º ao 9º anos) e (Ensino Médio 1ª a 3ª séries)

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Cadernos do aluno: educação Física** (Ensino Fundamental 6º ao 9º anos) e (Ensino Médio 1ª a 3ª séries)

SERRÃO, Carlos Roberto Batista. **A formação de professores para a Educação Infantil: as possíveis contribuições dos conceitos de cultura escolar e de escolarização da sociedade.** II Congresso Internacional do CIDINE: Novos contextos de formação, pesquisa mediação – Gaya, Portugal (2009)

SILVA, Marilda. **Como se ensina e como se aprende a ser professor.** Edusc – Bauru - São Paulo - 2003.

SOUZA NETO, Samuel; BENITES, Larissa Cerignoni ; IAOCHITE, Roberto Tadeu; BORGES, Cecilia Maria Ferreira. **O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e *locus* de construção da identidade do professor de Educação Física.** em Construção da identidade profissional em educação física : da formação à intervenção, Juarez Vieira do Nascimento, Gelcemar Oliveira Farias, organizadores. – Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. P. 113 a 140.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em revista.** Belo Horizonte, v. 25, n. 2, ago., p. 133-152, 2009.

SCHON, Donald. – **Formar Professores Como Profissionais Reflexivos**, in Nóvoa, Antonio – "Os Professores e sua Formação" Portugal (Lisboa) Publicações Don Quixote, (1995) – 2ª Edição.

_____- **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SNYDERS, George - **Pedagogia Progressista** - Coimbra, Almeida (1974)

SOUZA NETO, Samuel; BENITES, Larissa Cerignoni. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro. **Cadernos de Educação - UFPel,** v. 46, p. 1-22, 2013

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flavia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni . Do ofício de aluno ao habitus profissional docente: desafios do estágio supervisionado.. In**: 10º Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste Pós-Graduação em educação na região Sudeste em suas múltiplas dimensões,** de 11 a 13 de julho de 2011, Rio de Janeiro, UERJ UNIRIO UERJ, 2011, Rio de Janeiro. Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro: UERJ-UNIRIO-UERJ, 2011. p. 1-11

SOUZA NETO, Samuel, BENITES Larissa Cerignoni, GOMES DA SILVA, Melissa Fernanda. **Da Escola de Ofício a Profissão Educação Física: A constituição do *Habitus* Profissional de Professor –** Motriz - Rio Claro v 16 nº 4 p. 1033 – 1044. Out-Dez 2010.

SOUZA NETO, Samuel. **Os Saberes da Profissão Docente: Uma Mediação Entre a Dimensão Espiritual e Dimensão Pedagógica** - Vargem Grande Paulista (2002).

TARDIF, Maurice; LASSARD, Claude. **O Trabalho Docente – Elementos para uma teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas**. Petrópolis, Rio de Janeiro - Vozes (2005).

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21 n. 73, pg 209-244, 2000

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação Professional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. (2002) e (2012).

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação a formação profissional pra o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro; Campinas, n 13 o 5 – 13, jan/abr. 2000.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, VERA MARIA. (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**, 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.p. 112-128.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás, Educação e Sociedade, Campinas/SP, v 34, n 123, 2013, p 551-571.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** (5. ed.). São Paulo: Polis, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007. 108p.

APÊNDICES

Apêndice A

unesp

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Venho convidá-lo (a) a participar da pesquisa **OS DESAFIOS DO PROFESSOR-COLABORADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: SABER, SABER FAZER, SABER SER E IDENTIDADE,** desenvolvida por mim**,** José Firmino Corrêa Júnior, sob a orientação do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto.

Esta pesquisa trata do trabalho do professor colaborador no processo de iniciação à docência de estudantes de Educação Física, vinculados ao estágio curricular supervisionado realizado no contexto da Educação Física Escolar. Especificamente se busca (a) identificar a constituição do perfil profissional desse professor colaborador na literatura, nas políticas públicas e na concepção dos próprios professores colaboradores que exercem este papel na supervisão de estagiários de Educação Física: (b) apontar os aspectos que engendram o processo colaborativo entre os professores da Universidade e da Escola e os estudantes; (c) Identificar a contribuição sob a ótica do professor colaborador na construção de saberes e da identidade docente do professor em formação, (d) apresentar aspectos que podem contribuir para uma cultura da colaboração entre os diferentes atores deste processo.

Assim solicitamos a sua colaboração em responder um questionário, permitir a observação de aulas que incluam os estágios e em conceder uma entrevista sobre a sua compreensão ou experiência vinculada com a questão do estágio supervisionado.

Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento de realização das observações, das entrevistas ou na análise dos dados efetuada pelo pesquisador. Para minimizar esses riscos, as questões relativas à observação deverão evitar qualquer tipo de postura, por parte do observador, que dê margem a atitudes de intimidação ou que cause a dispersão da aula e/ou mesmo que tire a normalidade do fluxo da gestão do ensino. Desse modo, o observador deverá ocupar um lugar na sala de aula ou na quadra que o auxilie a não chamar a atenção da classe. Mas caso venha a acontecer que cause a mínima influência entre os alunos.

Com relação a entrevista, o roteiro será elaborado, buscando evitar questões que dêem margem a lembranças de fatos negativos da vida pessoal, constrangimentos ou aspectos de foro intimo. Portanto, as entrevistas e as observações serão realizadas em clima amistoso e de respeito a todos os participantes. Da mesma forma a análise dos dados será realizada de modo a respeitar a opinião dos participantes, sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas. Há o compromisso por parte do pesquisador em manter-se fiel as descrições feitas pelos participantes, incluindo a possibilidade de devolução dos depoimentos para que eles sejam revistos pelos participantes, podendo ser alterados.

Cabe registrar também que está assegurada a plena liberdade de participar ou de encerrar a própria participação ou de solicitar a qualquer momento esclarecimentos sobre a pesquisa. O seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número/letra. Do mesmo modo fica assegurado que você poderá se recusar a responder a qualquer pergunta e/ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Em relação aos benefícios dessa pesquisa, eles dizem respeito a um aprofundamento do conhecimento na área da Formação de Professores.

Cumpre informar que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração. Dessa forma, os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos.

Qualquer dúvida poderá se esclarecida através de contato telefônico ou e-mail do Pesquisador ou do Orientador, assim como com o Comitê de Ética pelo fone (19) 35264205. Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre os objetivos, os eventuais riscos e os benefícios dessa pesquisa convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com os pesquisadores.

Dados sobre o Projeto de Pesquisa:

Titulo - pesquisa **OS DESAFIOS DO PROFESSOR-COLABORADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:SABER, SABER FAZER, SABER SER E IDENTIDADE.**

Pesquisadora responsável:	José Firmino Corrêa Júnior
Endereço:	Av. 24 A, 1515, Bela Vista – Unesp – IB
Depto. de Educação –	Rio Claro/SP Fone: 19-3526-4276
Supervisor:	Samuel de Souza Neto
Endereço:	Av. 24 A, 1515, Bela Vista – Unesp – IB
Depto. de Educação –	Rio Claro/SP Fone: 19-3526-4276

Dados sobre o sujeito de pesquisa:

Nome:

RG

Endereço

CEP

Fone

e-mail:

Rio Claro, de de 2013

Assinatura: _____

Assinatura: _____ ***Assinatura***:_____

Pesquisador responsável: *Orientador:*

José Firmino Corrêa Júnior *Prof. Dr. Samuel de Souza Neto*

Apêndice B

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

IB/Departamento de Educação: ECS - Prática de Ensino

Prof. Samuel de Souza Neto e Prof. Roberto Tadeu Iaochite
Prof. José Firmino Corrêa Júnior - Novembro 2013

PROFESSOR(A):.....
ESCOLA:.....
FAIXA ETÁRIA DE DE ALUNOS QUE TRABALHA: ( ) educação infantil; ( ) ensino fundamental I; ( ) ensino fundamental II; ( ) ensino médio

PROFESSOR-COLABORADOR - FORMAÇÃO DE INICIAL: ESTÁGIO

(1) DOS ELEMENTOS APRESENTADOS NOS DIFERENTES EIXOS TEMÁTIC0S ABAIXO assinale dentro do espaço ASPECTO os itens que você mais observa ou prioriza (em termos de importância) nas aulas dos estagiários que você supervisiona.

	ASPECTO(S)
QUALIFICAÇÕES PESSOAIS	
1 - Aparência, Asseio e Vestimenta Apropriada	
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	

OUTROS... (caso queira acrescentar)	
1 -	

2 -	

Entre os elementos assianalados, **qual é <u>o mais importante</u>**, imprescinvel. Justifique (utilize o verso se precisar).

(2) DOS ELEMENTOS APRESENTADOS NOS DIFERENTES EIXOS TEMÁTIC0S ABAIXO assinale dentro do espaço ASPECTO os itens que <u>você tem mais dificuldade de observar</u> nas aulas dos estagiários que você supervisiona.

	ASPECTO(S)
QUALIFICAÇÕES PESSOAIS	
1 - Aparência, Asseio e Vestimenta Apropriada	
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	

OUTROS... (caso queira acrescentar)	
1 -	
2 -	

Entre os elementos assianalados, **qual é <u>o ASPECTO mais dificil</u>**. Justifique (utilize o verso se precisar).

(3) DOS ELEMENTOS APRESENTADOS NOS DIFERENTES EIXOS TEMÁTIC0S ABAIXO assinale dentro do espaço ASPECTO os itens que você considera que os estagiários tem mais dificuldade no estágio.

	ASPECTO(S)
QUALIFICAÇÕES PESSOAIS	
1 - Aparência, Asseio e Vestimenta Apropriada	
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	

OUTROS... (caso queira acrescentar)	
1 -	
2 -	

Entre os elementos assinalados, **qual é o aspecto que os estagiários apresentam a maior dificuldade**. Justifique (utilize o verso se precisar).

(4) DOS ELEMENTOS APRESENTADOS NOS DIFERENTES EIXOS TEMÁTIC0S ABAIXO assinale dentro do espaço ASPECTO os itens que você considera que os estagiários não tenham dificuldade no estágio

	ASPECTO(S)
QUALIFICAÇÕES PESSOAIS	
1 - Aparência, Asseio e Vestimenta Apropriada	
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	

OUTROS... (caso queira acrescentar)	
1 -	
2 -	

Entre os elementos assianalados, qual é o **aspecto mais tranquilo ou natural para os estagiários**. Justifique (utilize o verso se precisar).

(5) Assinale **dentro do espaço ASPECTO quais são** os itens que você considera mais importante para quem vai SER PROFESSOR .

	ASPECTO(S)
QUALIFICAÇÕES PESSOAIS	
1 - Aparência, Asseio e Vestimenta Apropriada	
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	

OUTROS... (caso queira acrescentar)	
1 -	
2 -	

Entre os elementos assianalados, qual deles é o **aspecto mais importante**. Justifique (utilize o verso se precisar).

(6) Com relação ao estágio supervisionado, o estagio na escola, que tipo de orientações você gostaria de receber ou acredita que estão faltando.

(7) Com relação ao estágio supervisionado, o estagio na escola, que tipo de trabalho integrado nós poderiamos fazer juntos (parcerias).

(8) Em sua opinião, com base em sua trajetoria de vida profissional, o que voce considera como elementos essenciais (qualidades, competencias, habilidades etc) que o futuro professor deve possuir para ENSINAR COM QUALIDADE na escola. (use o verso se precisar)

(9) Por favor, fale como você construiu / constituiu a sua Identidade de Professor. Se você atua também como Formador fale como construiu / constituiu esta identidade e o signficado que ela tem para você.

]

.

Apêndice C

Projeto de Pesquisa

“Os desafios do professor-colaborador da educação física escolar no acompanhamento do estágio supervisionado: saber, saber fazer, saber ser e identidade.”

ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES DE ESTÁGIOS

Escola:
Data:
Professor- colaborador:
Estudantes Estagiários:
PARTE A – GERAL

Dados Gerais da Escola:

Localização	
Número de alunos/ turmas	
Clientela	
Concepção de Educação	
Estrutura Física	
Coordenação/Direção	

A acolhida do estagiário

Como apresenta os estagiários para os alunos.

Relação estagiário-escola.

Relação professor-colaborador – escola – estagiário – universidade

Manifestações que auxiliaram na compreensão do papel do professor ou do ser professor na escola (diretora, coordenação, professores).

PARTE B – ESPECÍFICA

Educação Física

Instalações Esportivas	
Locais adaptados	
Materiais	
Necessidade de reparos	
Número de professores	
Turmas de estagiários	

Aula: antes de começar a aula o professor vai até a classe buscar os alunos ou eles vão até a quadra? Como ocorre esse momento que acontece a aula?

Quais são as orientações dados para os estagiários nesse momento?

Inicio da Aula: qual é o esquema de aula adotado para esta parte inicial da aula? Quem toma as decisões?

Conteúdos (saberes) mobilizados durante essa parte da aula...

Desenvolvimento da Aula: qual é o esquema de aula adotado para esta parte da aula? Quem toma as decisões?

Conteúdos (saberes) mobilizados durante essa parte da aula...

Parte final da Aula: qual é o esquema de aula adotado para esta parte da aula? Quem toma as decisões?

Conteúdos (saberes) mobilizados durante essa parte da aula...

Retorna da Aula para a Classe: qual é o esquema de aula adotado para esta parte da aula? Quem toma as decisões?

Conteúdos (saberes) mobilizados durante essa parte da aula...

No geral, como ocorre a relação professor colaborador – estagiário?

Em que o professor colaborador auxilia ou corrige o estagiário?

Em que o estagiário pede auxilio para professor-colaborador na aula? Quais?

Parte C – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: Conselho Pedagógico

Em que momento ocorre esse tipo de orientação, supervisão, acompanhamento?

Parte D – SER PROFESSOR, SER FORMADOR

Em que momento ocorre esse tipo de reflexão ou manifestação ocorre no decorrer da aula?

Durante o estagio na escola, os estagiários apresentam comportamentos, atitudes, ações pedagógicas, entre outros aspectos que podem caracterizar a incorporação de um fazer docente, da prática docente, enfim, a postura de professor?

Durante o estagio na escola, o professor-colaborador apresenta comportamentos, atitudes, ações pedagógicas, entre outros aspectos que podem caracterizar a incorporação de um formador e não de um professor, enfim, assume postura de um tutor, formador?

PARTE E – O ESTÁGIO NA ESCOLA

No decorrer do estágio é possível observar, registrar como a escola e o seu corpo profissional compreendem o estágio?

Apêndice D

Projeto de Pesquisa

"Os desafios do professor-colaborador da educação física escolar no acompanhamento do estágio supervisionado: saber, saber fazer, saber ser e identidade."

Entrevista com o Professor-Colaborador

Bom dia:

(1) Por favor, em sua opinião, a partir de qual momento (escola, faculdade, trabalho) você se assumiu como professor? Não é a escolha da profissão.

(2) Como professor, quais são os traços, características, aspectos que identifica o professor de Educação Física?

(3) Em sua opinião dar aula na escola e orientar estagiários de Educação Física com a sua classe são a mesma coisa? Como você descreveria cada uma dessas ações (dar aula e orientar estagiários)?

(4) Por ocasião das observações de aula na escola percebi que você mais observa o(s) aluno(s) do que fala. Por que você adota essa atitude?

(5) Como você aprendeu a ser professor de estágio?

(6) O significa para você ser professor de estágio?

(7) Durante as aulas também observei que em alguns momentos você intervém no desenvolvimento da aula por diferentes motivos. Como que você percebe o momento que tem que agir?

(8) Em quais situações você intervém na aula?

(9) Quais são as maiores dificuldades que você encontra ou já encontrou na orientação de estagiários?

(10) O que a faculdade/universidade poderia fazer para diminuir estas dificuldades?

(11) Como você descreveria a relação do professor de escola que recebe o estagiário com o professor da universidade que envia os estagiários?

(12) Em que essa relação pode melhorar?

(13) Em sua opinião como você descreveria o perfil do professor da escola que receber o estagiário e o perfil do professor da universidade que lhe envia esses estagiários?

(14) Como esse trabalho de parceria pode avançar?

Muito obrigado

Apêndice E

Projeto de Pesquisa

“Os desafios do professor-colaborador da educação física escolar no acompanhamento do estágio supervisionado: saber, saber fazer, saber ser e identidade.”

Transcrição de uma das Entrevistas com os Professores-Colaboradores

Bom dia:

(1) Por favor, em sua opinião, a partir de qual momento (escola, faculdade, trabalho) você se assumiu como professor? Não é a escolha da profissão.

P 5	P Eu assumi na escola. J Na formação? P Mais ou menos, na formação a gente fica assim, não sabe que rumo vai tomar não é, depois eu já tinha falado para você, eu fiz uma opção mesmo e aí eu não fui para uma escola, eu fui para um projeto e ai, a partir daí eu vi que realmente, então não foi bem na formação, na faculdade entendeu, foi mais depois, na prática. J No início do trabalho. P No início do trabalho, mas na faculdade eu já sabia o que eu queria, tanto é que eu tive que decidir entre o ficar no, eu trabalhava em outra coisa, em outro setor, ou eu ficava ali não é, ou ia para o magistério mesmo, e assim para a escola, eu posso sempre optei pela escola, eu nunca quis trabalhar em academia, essas coisas assim que a área... permite. J A sua opção sempre foi a escola? P Eu sempre achei que o que eu gostava e depois foi concretizado, que era exatamente isso mesmo, trabalhar com crianças. J Principalmente desta faixa. P A princípio ele não eram tão pequenos assim.. J No projeto? P Eles eram maiores eram de sete a catorze, mas depois eu passei por outras experiências e depois quando eu vim para a educação infantil que eu fiz a opção mesmo de ficar, J E é interessante que você teve o contanto com os maiores, no fundamental I e você pode optar pela educação infantil que é onde você esta! P E onde eu me identificava, eu acho legal isso porque você passa por várias experiências e ai você tem como saber, porque se você não vivencia você não pode saber se é bom ou não. J E a sua segurança ao assumir a docência foi na prática?

	P No início da prática, assim segurança, segurança eu fui tendo aos poucos, porque eu ficava muito preocupada, ficava perdida no começo, J Acho que é normal P (risos) é normal no começo.

(2) Como professor, quais são os traços, características, aspectos que identifica o professor de Educação Física?

P 5	P Eu acho que é o contato que a gente tem, a gente tem um contato muito maior com as crianças, seja lá qual faixa etária for eu acho que a pessoa tem que ter isso, tem que saber que ele está lidando, porque as crianças ficam soltas não é, e esse contato que eu falo e justamente este, porque o professor de sala de outras disciplinas, eles tem contato com as crianças, mas a gente tem um contato mais corporal entendeu de você estar observando o desenvolvimento das crianças e eles estão sempre muito junto com a gente, J Eu percebi P E na sala de aula é mesmos mesmo que eles façam as atividades extraclasse, estas coisa, o maior tempo que eles passam é dentro da sala, com carteiras, existe aquela distância sem movimento, então o que acontece dentro da sala de aula, nós temo lá fora, que é o contato, que eles tem lá, só que a gente tem um outro. J Uma outra visão. P Uma outra visão, um outro contato e até toque mesmo, de pegar na mão, a gente está sempre fazendo e entre eles também, porque a nossa atividade nossa é física, e mesmo com os maiores, se você vai trabalhar em duplas, não que a gente pega neles, mas eles mesmo interagem J Estabelecem contatos físicos. P Isso. J E é uma abordagem diferente que você enxerga. P Totalmente, e isso é uma característica que o profissional tem que ter não é porque, se ele não tiver isso eu acho que fica difícil. J Esta questão corporal tem que estar bem resolvida, para o profissional? P Em minha opinião sim, porque dentro da escola eu sinto isso às vezes com o professor que ele dá aulas vamos supor, ele é PEB II do ensino fundamental II, não é de educação física, e aí ele vem para a educação infantil e aí o distanciamento é bem claro, e às vezes mesmo o professor dentro da sala, ele é mais distante. J Entendi, esta é uma característica forte, que você acha no professor de Educação Física. P Eu acho que é forte e que em minha opinião tem que estar presente. J Eles acabam tendo a questão da vestimenta que identifica. P A gente tem a vestimenta, a gente senta no chão, e isso ajuda a identificar, porque a gente pela própria natureza... J Da tarefa P Da tarefa que você tem que desenvolver dentro da escola ou mesmo

	em qualquer lugar, você tem que ter. J Alguns traços que identifica. P Isso, que identificam.

(3) Em sua opinião dar aula na escola e orientar estagiários de Educação Física com a sua classe são a mesma coisa? Como você descreveria cada uma dessas ações (<u>dar aula</u> e <u>orientar estagiários</u>)?

P 5	P Não, não é, na verdade é assim, eu já comentei sobre isso com uma amiga, a respeito dos estagiários, eu lido com eles parecido porque eles estão ali, então eu tenho que dar uma atenção como eu dou para as crianças, para os meus alunos, lógico que é uma outra conotação, mas não foge muito daquilo, do meu olhar, porque eu olho para as crianças e para o estagiário, ou professor em formação, e é meio parecido porque ele está ali, eu tenho que dar algumas dicas para ele, eu tenho que.... como eu faço com as crianças.. J Você não deixa de estar fazendo uma análise constante, observações.... P Observações e eu falo sempre com o S. que eu acho super legal a forma que é desenvolvida o estágio, que a universidade faz que seja, em três, eu estou sempre em contato, eu posso conversar com eles, trocar palavras,... J Inclusive você colocou a questão da regência que um fica à frente e os outros dois, o auxiliar e o observador ficarem um pouco mais afastado para você poder interagir durante os acontecimentos,. P É, eu comento sobre as crianças, eu estou sempre falando com eles porque eu conheço as crianças não é, e tipo assim às vezes eles vem com uma proposta e não é tão....não está dando muito certo, aí eu já tenho n... J Possibilidades de acordo com cada turma! P Olha foi assim, ou de outro jeito, cada grupo tem um jeito e comigo também acontece isso, porque se eu proponho uma aula parceira para várias turmas eu tenho inúmeras possibilidades, de acordo com cada turma, têm horas que fica super legal, super empolgada, tem horas que fica horrível, e você fala meu Deus do céu, o que aconteceu, não funcionou, mas tudo é relativo, mas este toque que a gente dá para o estagiário é legal, porque se não.... às vezes eles perguntam "o que é que está acontecendo, porque não deu certo", já aconteceu não é, já recebi tantos grupos, as três são exceções, mas assim, e eu acho que a função é essa não é, J Certo P Porque a pessoa fala não, nossa é horrível, eles não entende o que eu estou falando, eu não quero trabalhar. J Não consegue chegar, se comunicar! P Eu não quero trabalhar com a Educação Infantil porque não está dando certo, eu não consigo. J É um discurso já conhecido não é, você colocou até num comentário sobre o imaginário, que à partir daí você consegue atingir P Isso precisa ser trabalhado porque conforme a minha experiência se eu disser, olha nós vamos pular amarelinha é uma coisa, agora se eu

	colocar alguma outra coisa em cima disso, que ele vai pular amarelinha, ele vai fazer as seqüências que eu estou querendo, e aí depois mais para frente eu posso falar olha, isso aqui é amarelinha> J Então você constrói uma história. P Olha porque se você vai com uma coisa pronta eles não absorvem muito. J Não fica rico. P Isso, aí você uma técnica, no começo do ano eu trabalho na intuição, e longo do tempo também, eu trabalho assim, quando eu quero que eles façam atividades corporais, correr, movimentos de braços, então eu falo que eu tenho uma vara mágica, e eu transformo eles nas coisas, passarinho, canguru, ética, e ai eu falo que eu não trago nada na mão, eu falo que eles têm que imaginar a vara mágica, que na ponta eu tenho o que, e às vezes eu falo "vocês querem que eu seja a bruxa ou a fada" e aí eu vejo na expressão no rosto deles, mas depende da sala, e agora como está muito em moda essas bonecas com expressão eu acredito que eles prestem mais atenção, e ai vai e então você consegue tirar da criança, agora se você falar assim nós vamos andar em quadrupedia, ele não vai andar...(risos) J Uma expressão mais técnica. Qual o sentido disso tem que ter um significado para eles. P Depois, quando eles vão ficando maiores aí você pode até estar colocando para eles, no fundamental algumas coisas para eles, não que no inicio fuja disso, eu acho que a gente tem que trabalhar com o imaginário com todas as faixas etárias, mas depois a gente tem que colocar algumas coisas técnicas. J Dosando. P. Isso, dosando, tudo tem seu tempo, mas aqui na educação infantil é assim. J Você consegue dar retorno para eles, um feed back para os estagiários, você tem dificuldade com isso ou não, tem dificuldade com isso ou consegue fazer tranquilamente. P Consigo, eu acho que sim J Conforme vai acontecendo vai conversando. P Vou conversando, é por isso que é interessante que fique agora este ano ta diferente, porque elas ficaram participando do htp(i) e isso é uma coisa que é mais difícil de acontecer. J Eu observei isso é também achei muito interessante. e você também colocando todas as possibilidades, explicando algumas coisas do trabalho, aquela ficha, foi muito rico para elas principalmente, e a gente interage também, P E assim, o que eu procuro falar é calma, é difícil para todo mundo, com é o caso da ficha, estamos construindo, é uma coisa assim, é isso que eu acho importante, ninguém sabe tudo, a gente está construindo sabe, a gente sabe um pouquinho, eu vou passando a minha experiência para vocês, é isso que eu deixo sempre claro para elas,... J E tem que ser flexível, porque, por exemplo, tem algumas experiências que vocês fizer que eu possa incorporar... P Exatamente. J Não tem problema nenhum em incorporar, em aprender também.

	P Com certeza isso é fundamenta.

(4) Por ocasião das observações de aula na escola percebi que você mais observa o(s) aluno(s) do que fala. Por que você adota essa atitude?

P 5	P Mais observo! J Você tinha até já dado a dica do esquema de aulas, que são as três. O que você acha de já falar com eles durante a aula, sem problemas? P Eu acho assim, se eu começar a interagir muito, eu atrapalho, J Entendi P Entendeu? Então é assim, poucas vezes eu entro, e é assim também, eu quero ver como é que eles vão lidar com aquela situação problema, se houver uma situação problema, eu deixo a coisa ir, até onde eu vejo.....porque como eu conheço a turma eu deixo até onde elas podem ir e às vezes você precisa fazer alguma coisa, ou então eu observo e vejo, depende do grupo. J Entendi. P Olha você veio fazer algumas observações de um grupo muito bom,.... mas já houve situações em que eu precisei entrar e... a maioria das vezes é assim, quase sempre por causa do comportamento, J Disciplina dos alunos? P Disciplina, agora eu não posso entrar à respeito da atividade que ela está desenvolvendo, isso eu não faço, eu posso fazer depois,.....depois às vezes já cheguei olha vamos mudar um pouco aqui, isso assim vai funcionar melhor, e também assim, sugestões, olha eu sugiro.....vocês viram aquilo, sabe porque não deu certo, é dessa forma sugestão também.

(5) Como você aprendeu a ser professor de estágio?

P 5	P Recebendo estagiários. P Na prática, ninguém me disse como é que era ninguém me disse, e o que eu falei para você, eu faço com eles mais ou menos o que eu faço com os alunos, porque na verdade eles estão aqui como alunos, então eu tenho paciência assim como eu tenho com alunos, eu falei eu não tenho muita paciência com adultos, apesar deles serem alunos eles estão em outra situação, de aprendiz. J Então foi mais na prática? P Foi na prática, e em conversas com o S. e em muitas vezes eu tinha algumas dúvidas, e ele vinha até aqui, porque ele sempre veio e aí eu pergunto as coisas para ele, como é que eu faço, eles não estão..... J Já aconteceram problemas? P E problemas sérios, sério assim eles não tinham... J Iniciativa P É eles não tinha jeito, então eu chamei o S. e falei pelo amor de Deus, o que eu faço, então eu chamava eles depois do meu horário, eu ficava com eles aqui, e ia conversando e tal, foi assim difícil, e o S.

	sabia não é, que eles tinham.... J Mesmo que o aluno da universidade não opte por dar aulas .... P Eles falavam isso para mim..... J Mas você está habilitado para isso. P Aí eu falava para eles assim, tudo bem, primeiro você não pode falar que você não vai fazer isso nunca, porque a vida.... J Dá voltas P A gente não sabe, segundo você está aqui, você está aqui, você tem que fazer, você é obrigado a fazer entendeu, então vamos fazer da melhor forma possível.... J Para todo mundo P Para todo mundo entendeu, eu não posso dar aulas no seu lugar eu fala para eles, e eles queriam eles falavam, por favor, me ajuda, e eu fala eu não posso. J Você só assiste? P Você é regência, eu posso colaborar com você, mas é você que vai reger, neste caso, mas foi uma coisa... J Já aconteceu? P Isso, já faz um bom tempo, mas nunca havia acontecido, e aí é assim, eram dois rapazes.... J Vieram juntos? P E...(risos) vieram juntos. J Mas a vida nos coloca desafios que a gente tem que tentar ultrapassa, mas é complicado. P Aí vieram os dois, porque um tem mais jeito, sempre tem um que tem mais jeito, as menos também, têm uma que tem mais jeito, que levava a coisa.. J Diferente P Você sabe, você viu, não precisa nem falar o nome, você olha você fala, olha essa tem o jeito mesmo, mas as outras duas também tinham, tinha uma escala, uma mais, uma médio e a outra um pouquinho menos, mas, todo mundo tinha jeito, agora no caso dos dois rapazes, eles não queriam... J Eram resistentes.... P Eles não queriam..... J Estavam aqui para cumprir aquela tarefa, cumprir tabela como a gente brinca não é...

(6) O significa para você ser professor de estágio?

P 5	P Eu aprendo bastante com eles, e é interessante, eles tem bastante "pique", energia, isso é bem legal, eles dão umas atividades que eu sozinha não consigo, e não (risos) tenho mais pique para isso, são umas coisas assim, J O seu volume de trabalho é diferente também. P É diferente mesmo. J Tem dias que você dá oito horas de aulas! P Trabalho todos os dia, eu percebo assim que, as aulas vão perdendo qualidade ao longo do dia, se o tempo está mais quente, o número de aulas, então tem tudo isso, e o número de aulas influencia bastante. É

	o que eu falo para você, a minha qualidade hoje, eu não trabalhando as sextas-feiras, melhorou muito, muito mesmo, eu acho que todo mundo deveria.... J Ter um dia. P É ter um dia, porque é um negócio meio cultural este porque, está dentro do magistério, que é professor, sabe o quanto isso faz a diferença, quem está fora fala, "imagina professor...." J Trabalha quatro dias! P É, trabalha quatro dias, mas se você ver por outro lado, a universidade tem isso.... J Normalmente são oito aulas por semana, com alunos... P O professor que trabalha na universidade, ele não trabalha as oito horas do dia com aluno, por isso que está fazendo esta reestruturação, esse negócio do htp(i) tem bastante coisa positiva, a gente não tinha, tem algumas coisas que são..... como a questão da chamada, dez cadernetas eu tenho, mas tem uma coisa muito positiva....muito. Hoje eu conheço meus alunos, todos por nome e se tem dois eu sei que um é o "Pedro H. ou o Pedro M. na mesma sala.... eu sei que é essa é uma coisa de você fazer a chamada e antes não fazíamos, e as vezes se fala que vai se perder tempo, a principio... tudo que é novo a gente acha que não está bom não é....hoje eu não perco não, para mim é importante eu saber.... J O nome.... P Isso, porque na hora que eu fizer a avaliação eu não precisei tanto ficar olhando "carinha por carinha" porque hoje eu os tenho na memória e, graças à chamada. J E eu concordo com você, cheguei a ter quinhentos alunos em um ano, como é que você vai guardar o nome se você não fizer a chamada, não tem como! P Então tem algumas coisas. J Observação perfeita a gente tem como guarda... P E agora com esse negócio da avaliação eu ouço, eu não tenho condições para fazer, mas eu te digo, a gente tem condições de fazer, mas é lógico que a gente não vai fazer uma avaliação descritiva do jeito que as professora de classe fazem, até porque elas ficam o tempo todo com eles, é muito tempo, mas dá para a gente fazer sim, tanto é que eu fiz para todo mundo eu escrevi alguma coisa. J Entendi. P Eu saí um pouco da pergunta? J Não está ótimo, é isso mesmo!

(7) Durante as aulas também observei que em alguns momentos você intervém no desenvolvimento da aula por diferentes motivos. Como que você percebe o momento que tem que agir?

P 5	P Eu não tenho uma receita, assim como um método entendeu, eu observo e aí, é como eu falei para você no começo, tudo depende, tem situações com na aula propriamente dita, quando eu estou com eles, tem horas em que deixo a coisa ir e tem horas em que.... J Dá para falar no final, ou precisa intervir P Isso tem horas que..

	J É urgente? P Isso, não tem como, não dá para falar "e assim ou de outra forma" J Não tem um roteiro para isso, é estar presente e observando? P E você têm que estar presente e observando, por isso que eu falo que a gente fica assim, às vezes você se cansa porque você fica lá fora principalmente, a gente dá aula lá fora, num lugar aberto e você tem que estar ligado neles o tempo inteiro, mesmo que eles estejam fazendo uma atividade.... J Mais recreativa? P Recreativa, mas, você está observando e você está ali, porque é muito interessante, vamos supor você está dando uma atividade com arcos e aí eu os deixo livres um pouco, isso é uma coisa que eu aprendi também com o passar do tempo, não adianta você chegar e colocar a atividade, isso é uma coisa que eu falo muito para elas, para as estagiárias, não sei se você ouviu outro dia, J Você comentou alguma coisa comigo inclusive... P Se você não deixar eles explorarem o material primeiro, mesmo que seja conhecido deles, o arco por exemplo eles já usaram desde o maternal, eles sabem não é que é algo novo, algo novo então piorou, mas é uma coisa que eles conhecem, então não é novo mas, eles sentem necessidade de estar fazendo o que eles querem primeiro. J Primeiro momento? P Primeiro momento porque você entra forte e já dá atividade no início eles mesmos me cobram "mas você não vai deixar a gente brincar um pouquinho, eu não sei se é porque eles já estão acostumados comigo, que eu deixo eles, então é um pouquinho aí eu falo, tudo isso são os combinados da minha aula, eles estão ali, eu faço a chamada, tem todo um roteiro de aula minha, todos os dias, é a rotina porque para a educação infantil é fundamental.... J Eles terem rotina? P Eles terem rotina, eles tem que saber que quando eles chegam eles correr, eu falo risca vermelha, eles sentam, eles sabem.... são as etapas, aí eles sentam, eles sabem o que vai acontecer na aula e aí eu explico, se eu não deixo eles fazerem isso, aí eles começam a não prestar atenção....ai, vamos supor, eu estou num primeiro momento, chega alguém, eles estão fazendo..... o que eles falam, nós estamos brincando, chegou alguém para falar comigo pronto.... J Dispersa P Eles dispersam, não que eles correm, não, mas, eles dispersam, aí a pessoa percebe ou eu falo, não dá, ás vezes até a D. fala, "eu não gosto de descer lá porque eles percebem isso daí" .. J Parece que cobram uma atenção. P Eu tenho que estar ali, eles estão fazendo, eles estão todos direitinho, na brincadeira, não é nenhuma coisa dirigida, não fui eu que dirigi a atividade, é impressionante, pergunta para elas... J Você tem que estar observando. P Eu tenho que ficar ali, por isso que eu fico cansada, mesmo que eles estejam fazendo uma atividade livre. J Entendi. P Porque eles gostam de fazer algumas brincadeiras que são próprias

	do grupo, tem algumas salas que gostam de corda, brincar de cachorrinho entendeu, outras gostam de fazer coisas diferentes, e assim vai, é próprio do grupo.. J E você valoriza isso. P Eu valorizo e deixo eles fazerem um pouco e aí eu combino, olha vocês vão ficar um pouquinho, a hora que eu chamar vocês vem perto de mim porque.... J Preciso desenvolver outras atividade, não com estas palavras mas .. P Eu não falo assim com eles mas, e isso, desenvolver o conteúdo da minha aula não é, não posso deixar. J Eu achei interessante que você comentou em outro momento que você deixa eles mais soltos e depois você traz eles mais para a atividade, é interessante essa postura também... P E ás vezes eles fazem e eu vejo que a coisa está meio maçante para eles, tipo assim, eu dei corda, eu quero ver como eles estão, pulando corda não é, aí eu chamo e eu deixo eles um pouquinho, eu não falo agora vocês podem fazer, eles vão se soltando.. J Aos poucos eles vão. P Dali a pouco eu puxo de novo, aí eu falo, "eu quero ver você" aí eu vou dando a atenção mais individual, aí eu vou saber quem mais precisa de atenção, "mas eu não sei pular" aí eu faço assim, nós vamos fazer a seqüência que eu proponho, aí eu tenho umas falas, tipo assim, você bate e pula, bate e pula, bate e pula, e aí eu vou repetindo, e aí até que eles conseguem e aí eles... é engraçado que tem alguns que falam "eu não consigo professora" ele quer rápido, aí vem um amiginho e mostra é assim, e aí eu falo calma, você ta fazendo legal mas, deixa ele fazer "bate e pula primeiro" até que consiga... J Dar essa seqüência P Dar a seqüências e ele entendeu o que ele fez, que tem que levantar o pé, que tem que fazer a seqüência entendeu, é mais ou menos isso que vai rolando aí. J Entendi

(8) Em quais situações você intervém na aula?

P 5	P Eu não tenho uma receita, assim como um método entendeu, eu observo e aí, é como eu falei para você no começo, tudo depende, tem situações com na aula propriamente dita, quando eu estou com eles, tem horas em que deixo a coisa ir e tem horas em que.... J Dá para falar no final, ou precisa intervir P Isso tem horas que J É urgente? P Isso, não tem como, não dá para falar "e assim ou de outra forma" J Não tem um roteiro para isso, é estar presente e observando? P E você têm que estar presente e observando, por isso que eu falo que a gente fica assim, às vezes você se cansa porque você fica lá fora principalmente, a gente dá aula lá fora, num lugar aberto e você

	tem que estar ligado neles o tempo inteiro, mesmo que eles estejam fazendo uma atividade....

(9) Quais são as maiores dificuldades que você encontra ou já encontrou na orientação de estagiários?

P 5	P Quando eu encontro resistência, normalmente eu não tenho muitas dificuldades porque ele já vem sabendo não é, vem preparados, aquele caso foi assim, uma coisa muito rara, é raro e bastante diferente... J Fugiu do padrão. P Fugiu muito. J É curioso que eles poderiam tentar fazer o mínimo, mas, como você colocou... P Estes dias o S. comentou, a gente estava comentando, eu acho que eu tinha comentado sobre as meninas e ele lembrou.... fora aquele caso não é, fora mesmo, eu nem sei o que deu isso.... J Eles devem ter se formado... P Mas é difícil acontecer isso sabe, porque na verdade é assim, o que eu acho que às vezes falta é, eu não tenho, depois o feed back daquilo que eu fiz, o que eu contribui, isso eu não tenho. J Entendi. P Eu não tenho este feed back, porque eu converso aqui com elas, com eles, e converso com o S. e aí o que fechou? O que eles fecham eu nunca sei. J Então você não tem esse retorno da universidade. P Não tenho, aliás, nunca tive que eu acho que e a proposta que o S. está querendo, isso ele está querendo já faz um tempo, e que a gente vem conversando, que eu falo para ele que é interessante, porque eu digo olhe então, eu não sei se eu estou fazendo certo, se eu estou contribuindo, se não estou se é esse o caminho, com é que tem que ser feito, como você perguntou não e, J Como você aprendeu? P É como eu aprendi? eu aprendi fazendo, porque J Não teve uma orientação. P Não tive orientação.

(10) O que a faculdade/universidade poderia fazer para diminuir estas dificuldades?

P 5	P É lógico que são reuniões, palestras, eu acho que agora, pelo que ele me disse está meio que no caminho. A gente vai poder ter isso, mas é importante também, que a gente tenha um contato com eles, com o estagiário depois. J Um retorno P É pelo menos uma reunião, de fazer uma conversa, uma mesa redonda. P No que avançou no que poderia melhorar.. e no geral mesmo entendeu, da recepção, da escola, dos trabalhos do professor

	colaborador, se realmente ajudou ou.... J Se foi só cumprir o protocolo. P Isso, e a gente também estar colocando não é. J Um curso de capacitação, um tipo de curso? P Pode ser também. Poderia ser um curso de capacitação para a gente ter uma base do que é desenvolvido e mais as reuniões junto mesmo. Mas aí tipo assim, agora, o fechamento, normalmente não se fecha com um estágio tão apertado, este ano foi diferente. J Por conta de greves. P E aí a gente tem um espaço para eles terminarem e a gente ter um espaço, antes do final do ano, e estar conversando. Em seguida. J Você acha que estes htpc(s) coletivos seriam um local para se trabalhar isso. P Se for reformulado não é, e o que eu falei para o S. e falei já para a G., aí se formou grupos entendeu, porque no geral os htpc(s) não dá. Porque quem não recebe não. J Não tem interesse. P Não está a fim de ouvir entendeu, não tem interesse, então tem que ser quem realmente recebe. J Entendi. P Porque se não vai. J Não vai surtir efeito? P Se você colocar no geral, não, não adianta, porque a gente depende muito disso, não é. J Então retomando em relação as possibilidades de reuniões, voltadas para o estágio, você acha que é para quem tem interesse? P Só quem tem interesse, senão a gente tem muito disso, se não faz parte do meu mundo então isso não me interessa, eu vejo muito diferente, e é em relação a tudo, então não faz parte do meu assunto então eu não vou... J Valorizar? P Valorizar e, isso é muito presente nas reuniões de htpc(s) da escola, J Também? P O professor de educação física sente muita dificuldade, porque eles falam para mim, mas porque, porque não fala da minha disciplina, não está falando da Educação Física, mas nós estamos dentro da escola. J Estamos falando de Educação! P É isso mesmo, estamos falando de educação, nós estamos falando das crianças, nós estamos falando dos nossos alunos, ele talvez não esteja falando do meu aluno ali, mas está falando de uma coisa que eu, eu acho isso. J Retomando com a Professora S, a gente conversou um pouco sobre a identidade do professor, de acordo com o tema da pesquisa e ela estava me colocando algumas reflexões não é. P É, eu acho que, falando sobre a identidade, a minha identidade, a evolução porque na verdade eu acho que eu fui evoluindo com o passa do tempo, e uma coisa bastante interessante é de ter passado pelas outros setores na parte de gestão. E, é assim, interessante o que aconteceu, porque eu fiz educação física, depois eu falava e é assim, eu sempre tive muita curiosidade da parte do desenvolvimento da

	criança, que na educação física eu não tive como formação, foi muito simples, muito básico, não tinha muita coisa com é o desenvolvimento da parte que diz respeito ao professor de educação infantil, J Sala de aula? P Na sala de aula, e eu sempre fui muito curiosa, então e como eu falei, a gente nos htpc(s) eu sempre interagi com todo mundo, sempre prestava muita atenção, lia muita coisa e aí eu fui construindo as coisa, e chegou um momento eu fui fazer pedagogia, eu fui fazer pedagogia por razão de que eu ficava muito ansiosa e muito assim "meu Deus como eu posso fazer, como eu posso contribuir" e, eu questionava certas coisa mas eu não tinha como ter um outro olhar ou ter uma outra função dentro da escola então eu fui fazer pedagogia, e então eu fiz a pedagogia, e logo que eu terminei, porque a rede estava mudando e não tinha coordenador pedagógico na época, e eu nunca tive muitas pretensões de ser diretora, tanto é que eu nunca prestei concursos, então eu falava assim, mas eu vou fazer pedagogia para que, a vamos fazer para entender, bom tudo bem fiz, depois abriu para coordenador pedagógico e eu prestei, aí eu vim a ser coordenadora aqui na escola mesmo, eu fiquei por um ano e como nesta época eu tinha dois concursos e por causa de problemas pessoais e tudo mais, e na época não tinha uma estruturação, eu acabei pedindo para sair, fiquei um ano só, como coordenadora pedagógica que me enriqueceu muito como profissional e depois, é uma função ingrata ao meu ver, eu não gostaria de ser de novo não... nunca mais, J Não foi uma boa experiência? P Foi uma boa experiência, mas assim, difícil, e o que eu falo é difícil porque você fica no meio das duas.. J Entre o professor e a direção? P É , e aquilo que você, que eu vejo, eu tenho um olhar diferenciado com a C. e com as outras coordenadores que vieram porque eu vejo o quanto é difícil lidar com todo mundo, fazer a sua função, e assim, e sempre tem alguém que está insatisfeito. J E se a gente pensar que a formação faz parte das atribuições do coordenador e é difícil não é, aquela resistência que a gente percebe e que é como você falou daqueles dois estagiários. P Esse é o pior! J Mas para que estudar, para que ler, refletir? P Então aí foi caminhando, depois que eu fui para a direção, numa outra situação de vice-direção, de vice-diretora já é outra coisa, outra coisa, e aí me ajudou muito, depois disso eu tenho uma consciência muito deferente a partir disso, ontem mesmo eu estava falando para elas, tem coisas que eu posso questionar, outras não, e esse discernimento que as pessoas que não passam pela função às vezes não entendem, as vezes cobram e as vezes tem, e o meu olhar passou a ser outro dentro da escola, no geral, com as crianças, com a equipe gestora, com os pais, com tudo. J Interessante essa compreensão. P Com tudo, mudou, foram muito bons, eu acho que as pessoas deveriam passar, J Você sabe que o pessoal dos estágios também faz um estágio na

	gestão, com a coordenadora, acho que eles ganharam com isso. P É bom, é muito bom. J Ainda que não o responsável direto como coordenador, mas enxerga esse outro lado, acho que eles avançam, neste estágio! P Com certeza. J Neste estágio de gestão como eles chamam. P É lega, é interessante, antes de eu ir para a vice-direção eu fiz uma pós graduação em gestão escolar e não era assim uma coisa que....foi meio que eu fui sorteada, então foi na época do G. e sobraram dez vagas e aí eles ofereceram, porque na verdade eles estavam fazendo para os diretores, vices e coordenadores e sobraram estas vagas e eu dei meu nome, fui concorrer com a rede inteira e eu fui sorteada, aí eu brincava "nossa meu Deus eu ganhei um cavalo de tróia" e só que é tudo aquela coisa assim, a gente via, eu fiz pela C. era a cada quinze dias, nós fizemos em dois anos, foi uma coisa assim, não foi solto, e as vezes eu ficava muito brava porque a gente ouvia e o que a gente vivenciava porque na verdade eu era professora, eu não estava na gestão e a maioria da sala eram da equipe gestora, era um ou outro professor, e aí, com a administração que a gente tinha e tudo mais não é, muito autoritária, e falava-se sobre autonomia, sobre... J Um discurso não compatível com a prática. P Nossa, eu fiquei muito brava, mas colaborou bastante não é, no fim depois eu fui ser vice, aí depois eu voltei e é legal isso, eu acho bastante interessante essa coisa, que para mim não tem problema, eu vou num lugar, eu volto, eu vou de novo, para o outro eu volto, não tenho muita dificuldade com isso também. A pessoa às vezes tem. J De estar retornando, era coordenador, diretor, voltou a ser professor, eu também não tenho problema nenhum em relação a isso, é tranqüilo P Eu acho que hoje eu estou muito melhor, eu me sinto melhor, e uma coisa que eu gosto, e é legal isso, de você estar vivenciando, porque se você experiência você sabe falar "eu quero isso, eu não quero aquilo". J Você tem base para falar! P Estar decidindo, e a gente tem que saber o que é melhor para a gente, porque não adianta estar ali contrariado, vai fazer mal para você e para quem esta a sua volta.

(11) Como você descreveria a relação do professor de escola que recebe o estagiário com o professor da universidade que envia os estagiários?

P 5	P Ah, eu tenho uma ótima relação com ele sabe, ele é o que eu falo para você, nós fomos construindo também isso, ao longo dos anos então, a gente foi se conhecendo porque na verdade ele não foi meu professor, eu não tinha uma relação com ele antes, de estudante, então nós fomos construindo e a gente sempre foi conversando muito, tudo que eu precisei ele sempre me apoiou, e vice-versa, o que ele " eu preciso te mandar um estagiário" eu to sempre aberta, eu acho que com ele não tem problemas, nem eu com ele e, nem ele comigo. J É uma relação de respeito e admiração recíproca, eu percebo isso também, que ele fala muito bem de você, te tem como referência.

	P A gente sempre teve uma troca não é, muitas vezes eu solicitei em algumas dúvidas como fazer com estagiário, "oh meu Deus do céu o que é que eu faço", eu posso fazer isso, já que a gente está construindo, eu não tive informação para isso, eu não tive formação, então como é que eu vou fazer? J Você acha que é importante ter uma formação mesmo. Uma orientação sistematizada? P É isso, uma coisa assim, porque o que é que acontece, já houve muitos momentos não com a universidade, mas, na parte de pedagogia, de o estagiário não ter essa interação aqui dentro mesmo, com outros olhares, e do estagiário vir, observa, não sabe o que está acontecendo e leva a visão dele e a coisa J Tomou corpo? S Sim entende, comigo eu acho que nunca aconteceu porque eu estou sempre ali, mas eu acho que talvez isso também me deixou muito apreensiva, de estar me posicionado para que isso não aconteça, porque às vezes acontece alguma coisa, eu sempre expliquei o porque, para não ter uma visão deturpada daquele momento, porque às vezes, um conflito dentro da escola, ou alguma coisa "assim, assim, assado" de você olhar e falar "nossa porque é que está acontecendo isso, porque é que o professor fez isso", eu acho que pelo fato de o professor de educação física trabalhar para fora, eu sempre tive uma postura assim, de que você não vai observar e sair falando o que você acha. J Você tem um contexto disso. P Você tem um contexto, então vamos conversar. Eu não gosto disso, porque isso foram experiências lá do início da minha carreira, da pessoa chegar, olhar, a vice-diretora olhar lá de fora sabe, teve um episódio horrível, lá no início da minha carreira, não sei se eu comente isso com você. J Eu acho que não. P Nossa eu fiquei muito brava, era ciclo básico. J Eu me lembro muito bem da época. P E era uma loucura porque, o no CB nós entramos num campo que era deles! J PEB I dividindo com a gente. P Isso, é o que está acontecendo com Artes, na rede hoje. J Bem lembrado! P Nós entramos na escola e, vamos invadir, porque era uma invasão, porque a gente pegava os alunos delas não é, levava lá para o pátio, eles adoravam porque eles ficavam presos, aí eles queriam correr, queriam fazer um monte de coisa e, eu tinha acabado, fazia pouco tempo que eu estava dando aulas, tinha acabado de sair da faculdade, tinha um puxa pique, e ela estava lá no pátio e ela observava, aí um dia ele me chamou e disse, olha você está fazendo muita bagunça com essas crianças lá fora, muita gritaria. Eu olhei para ela e disse, eu não estou fazendo "bagunça" eu estou dando a minha aula e a senhora não tem o direito de falar que a minha aula está bagunçada, a senhora só pode falar alguma coisa se a senhora assistir a minha aula, eu convido a senhora para vir aqui, a senhora vai assistir e depois nós

	podemos conversar, agora não tem condições de falar porque, lá de fora a senhora não sabe o que está acontecendo aqui! J Animados! P Animados imagina! J Imagina, vai sorrir, vai dar um grito na escola? P Ela se virou para mim e disse "você sabe tudo" e eu disse, ao contrário, eu estou aprendendo, eu estou no início de carreira, mas, o que eu sei é que a senhora não pode falar assim comigo. J Você se posicionou não é? P E isso me trouxe assim, olha eu fique muito brava, fiquei brava mesmo, eu falei olha que coisa ela não sabe o que está acontecendo, porque ela estava falando mal, ela me estava criticando muito, eu tinha que deixar eles quietos, e eu falei, eles estão fazendo atividades físicas, é aula de Educação Física, eu não posso deixar eles quietos, parados, todos amordaçados. (risos), então eu acho que eu tenho isso daí. J Entendi. P Então eu tenho um pouco do cuidado para que as coisas ... J Não fujam do controle! P Claras. J E que as pessoas entendam não é? P Isso acontece às vezes com os pais, a escola é muito aberta e eles ficam olhando, e às vezes podem falar alguma coisa, eles não sabem do contexto.. J É verdade P Se você esta chamando a atenção de uma criança, eles não sabem o que ele fez, J Verdade! P Ah não pode chamar a atenção da criança, então espere aí... J Então isso não é educar, você não pode corrigir nada..... P Teve uma mãe o ano passado que veio falar, e eu estava sem o microfone no começo do ano e olha o microfone este ano eu estou super bem, no ano passado eu cheguei quase morta... J Essa é uma dica que você deu a eles inclusive... P Olha meu Deus do céu, eu não me sinto cansada com a voz sabe, e aí ela não veio falar comigo, ela veio falar que eu falava alto, que eu gritava, eu peguei....puxa vida eu fiquei chateada sabe, mas essa mãe e meio.... J Complicada? P Meio complicada, aí eu falei não, e aí a S. falou para ela, olha ela trabalha na área externa, ela não tem condições de falar baixinho, ela está até com problema, ela está falando além do recomendado, que eu já tinha falado para ela que eu tinha ido a fonoaudióloga, e eu estou aqui e eu não vejo a S. gritar..... mas eu vou falar com ela e tudo mais, e na verdade é uma coisa assim... J Que chateia não é? P Chateia, porque eu não gosto de... eu falo para eles, agora, quando eu aumento o volume do aparelho, eu não quero fazer desse jeito, eu tenho que aumentar o volume para vocês me ouvirem e eu não vou fazer isso, daí ...porque é por causa disso, é desagradável.

	(interrupção de terceira pessoa) é desagradável não é. P Olha eu falo muito. J Está ótimo!

(12) Em que essa relação pode melhorar?

P 5	P Então, assim, teria que ser com reuniões e tudo mais, o que ele propôs é bastante interessante de estar usando os estagiários, porque na verdade eu acho que procurou vários meios porque a gente é meio engessada, J Sim. P A escola é muito engessada sabe, você fala assim, então precisa fazer assim, assim, assado ta, mas quando, como? J Se ele não pode sair daqui para uma reunião lá, que você tem seu horário de trabalho, tem que cumprir aqui, reunir esse pessoal é meio complicado não é... P É, a secretaria já teve assim, vários momentos de estar fazendo formação em serviço, ai cria-se problemas, com os pais. Aí teve que parar. J Entendi. P Aí se cria problemas com a própria.... J Legislação? P Legislação, a parte funcional, até que funcional nem tanto, mas com a parte, mas com a parte orçamentária porque daí você tira o professor e coloca o professor substituto, mas ai não achava, na verdade nós somos extremamente engessados, você sabe que tem que fazer certas coisas mas a prática não permite!

(13) Em sua opinião como você descreveria o perfil do professor da escola que receber o estagiário e o perfil do professor da universidade que lhe envia esses estagiários?

P 5	P É, eu acho que no caso o S. também tem isso sabe, ele também é aberto, por isso que existe essa troca não é, porque se você não for aberto não tem com, porque daí ele vai ficar lá, ele vem aqui, observa e aí eu não tenho... J Uma interação? P Uma interação e eu acho que a gente sempre teve uma relação assim, eu nunca achei que ele não pudesse me ajudar ou que eu...."ah eu não vou perguntar porque eu tenho que saber" J Isso é interessante isso! P Como é que eu vou perguntar para o professor da universidade se eu já estou aqui, formada e, eu não posso, eu nunca tive isso entendeu, eu nunca tive essa postura, o que eu não sei eu pergunto e o que eu sei eu falo que eu sei... J Entendi! P O que eu não sei....outro dia que teve, no começo do ano teve um professor veio fazer uma entrevista comigo, aí um me enrolei toda na hora de fazer, porque ele me perguntou sobre a minha prática e eu

	fiquei me questionando muito sobre isso, falei meu Deus, o que é que eu... qual é a linha.... J Uma reflexão em cima da sua prática para poder responder? P É e eu fiquei meio preocupada com a minha reflexão, que eu...sabe, e agora... ai é por isso que depois da avaliação, eu falei para o S.,eu não sei se você estava junto....eu falei eu acho que eu sou tradicional não é possível da ele disse, "não você não é tradicional" e eu não sou tradicional porque se eu fosse tradicional eu seria fechada e não teria essa.... J Essa disponibilidade em estar.... P Isso a disponibilidade de estar perguntando o que eu não sei é bastante interessante em relação a ele... J Entendi. P Porque ele me dá abertura para fazer isso, ele mão tem uma postura fechada... J E a gente percebe que a universidade também tem que aprender com a escola não é? P Sim J Porque senão ela fica falando de um lugar que ela não vivencia não é? P Imaginário, que ela imagina ser não é. J Com certeza! P Eu acho que é assim, assim, assado, só que na prática não é bem assim, e a gente tem a prática e às vezes, falta um pouco da fundamentação teórica.. J Sim. P Para mim, eu acho! J O que sobra na prática às vezes... P Eu acho, que a minha deficiência é neste sentido, eu sei na prática mas assim quando eu tenho que fundamentar, dar forma, que é o registro do trabalho da universidade. J O trabalho acadêmico? P Da forma acadêmica, eu acho que eu tenho uma deficiência. J Por outro lado a gente tem que ter tempo para isso não é S. P Isso, exatamente J Possível de fazer, mas é sacrificado! P E às vezes você sabe exatamente mas, você não sabe encaixar entendeu, e quem também já estudou isso, como é que nós vamos organizar, entendeu, essa fonte! J Entendi. J No caso o professor da universidade, se eu entendi, tem um discurso mais elaborado, mais referência, mas não tem a vivência da prática, e a gente tem a prática, mas falta em alguns momentos esse "fazer a ponte com a teoria". P E que é de extrema importância, as duas coisas são extremamente importantes não é J Porque se você não souber explicar a sua prática... P Você falha! J Você falha em alguns momentos, porque eu sempre comento, eu tenho que ter claro o meu objetivo, porque eu estou fazendo aquilo

	naquele momento, aí eu estou tranqüilo, meu objetivo é esse não é, "porque você fez esta atividade, por isso, o meu objetivo é esse! P Eu acho que fica um pouco solto, e o S., como eu falei para elas, ele tem uma coisa bastante interessante em relação a isso, porque ele, dentro da universidade, ele já tem um pouco, eles já fazem isso, se o professor sai de lá acho que essa deficiência que eu sinto que talvez você sinta também, é pela nossa formação J Sim. P Que foi totalmente diferente, foi um outro contexto, era uma outra formação J Eminentemente prática, esportivista. P A gente estava na verdade passando por um momento de transição. J A gente pegou bem essa época, os anos oitenta! P A Educação Física era voltada para um objetivo, e aí a gente pegou um momento, década de oitenta que estava tudo... J E os professores das universidades grandes voltando do exterior.... P Isso. J Com propostas novas. P É aí a gente pegou uma fase difícil, de transição e aí, a gente teve que ir buscando J É buscando não é. P E agora eles não, e o que ele faz, o S. pediu isso, isso, isso, e eu falo o S. é assim mesmo mas é bom para vocês, eu falava para elas, porque ele faz com que você faça as reflexões... J Busque não é! P Que coloque lá, a teoria junto com o que você vai desenvolver. J Eu vi vocês se relacionado à respeito da ficha de avaliação que não existe, que a gente tem que criar. P Então quer dizer, eles já tem uma...eu falo que eu fiz aquele curso da Fraternidade com ele e que foi assim, para mim, me deixou maluca porque à partir do primeiro momento que eu tive que fazer o tcc, ele fez a gente fazer um tcc, apresentar e não sei das quantas, olha foi em dois mil e sete, e aí nós fizemos o tema sobre o bullying, e não tinha quase nada de bullying na época e hoje está fervilhando e aí foi legal isso, eu achei, gostei não é, mas na hora que você está vivenciando aquilo você diz, "ai meu Deus eu não quero mais fazer isso porque eu não consigo" J No fim saiu e saiu bom! P Foi e aí ele tem isso daí que é bastante interessante.

(14) Como esse trabalho de parceria pode avançar?

P 5	P A sugestão que ele deu também, mas eu ainda fico com os htpc(s) e htpi(s) do que tirar o estagiário, do que não ficar com estagiários. J Entendi P Porque eu acho importante que eu fique com o estagiário. P Então é isso aí

Muito obrigado